

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

Schrankó Péter

A tanító-tanuló szervezet szinergiáinak modell- és hatékonyság-vizsgálata

A tudás-szerzés szervezeti kontextusa és pozitív pszichológiai modellje

Pszichológiai Doktori Iskola

A Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Demetrovics Zsolt

Szocializáció és társadalmi folyamatok program

Programvezető: Prof. Dr. Hunyady György

Témavezető: Dr. Fábri György, CSc

habilitált egyetemi docens

A bírálóbizottság tagjai:

Prof. Dr. Faragó Klára PhD,	egyetemi tanár,	elnök
Dr. Székely Mózes PhD,	egyetemi docens	titkár
Prof. Dr. Oláh Attila PhD,	egyetemi tanár	bíráló
Prof. Dr. Szabó Péter PhD,	egyetemi tanár	bíráló
Dr. Kereszty Orsolya PhD,	egyetemi docens	tag
Prof. dr. Nádaszi Mária, PhD,	egyetemi tanár	tag
Dr. Balogh László, PhD	egyetemi tanár	tag
Dr. Rapos Nóra PhD,	egyetemi adjunktus,	tag

Budapest, 2017

Köszönetnyilvánítás

A szociálpszichológiai doktori képzésbe, mint egy intellektuális kalandba, gondolataimhoz társítható rendező elvek megkeresése céljából kezdtem bele. Úgy gondolom, hogy a tanulmányaim során átélt kaland tartalmas és élményekkel teli kihívás volt, a keresett rendező elvek többségére rátaláltam, de közben jó néhány új gondolat és újabb kérdés fogalmazódott meg bennem. Mindezt az élményt a fiamnak, támogató családomnak, tanárainak, a felsorolt – számomra értékes, a szakmaiságom és a munkám eligazodásában fontos – embereknek köszönhetem.

Köszönettel tartozom szakmai konzulensemnek: Dr. Fábri Györgynek, kutatótársaimnak: Dr. Séllei Beatrixnek és Dr. Ságvári Bencének, továbbá: Dr. Faragó Klárának, Dr. Mérő Lászlónak, Gróf Henrik Baláznak, Dr. Vizi E. Szilveszternek, Dr. Hunyady Györgynek, Dr. Csányi Sándornak, Dr. H. Nagy Annának, Dr. Nádasi Máriának, Dr. Hunyady Györgynek, Dr. Oláh Attilának, Dr. Baracscai Zoltánnak, Dr. Nahalka Istvánnak.

Tartalom

I. BEVEZETŐ	7
II. A TANULÓ-TANÍTÓ SZERVEZETEK TUDÁS-MENEDZSMENTJE ÉS STRATÉGIA-VÁLTÁSA	9
1. AZ OK KÖZPONT JELLEMZÉSE MINT STRATÉGIAALKOTÓ OKTATÓ, EGYBEN TANULÓ-SZERVEZET	9
2. AZ OK KÖZPONT KIALAKÍTÁSÁNAK ÉS FORMÁLÓDÁSÁNAK TÖRTÉNETE, AZ OKTATÁSI PROGRAM KIDOLGOZÁSA	12
3. SZERVEZETI STRATÉGIÁVÁLTÁS, INNOVÁCIÓ, MEGÚJULÁS A TANÍTÓ SZERVEZETEK ESETÉBEN.....	15
4. SZERVEZETI TANULÁS	19
5. A SZERVEZETI TANULÁS, A TANULÓ SZERVEZET ÉS A SZERVEZETI KULTÚRA KAPCSOLATA AZ OKTATÁSBAN, AZ OK KÖZPONT JELLEMZÉSÉVEL	24
6. A BUDAPESTI OK OKTATÁSI KÖZPONT MINT TANULÓ SZERVEZET – EGY EMPIRIKUS KUTATÁS TANULSÁGAI	29
a; Módszertani leírás.....	31
b; A kutatás eredményei.....	32
c; Szervezeti stratégia, szervezeti tanulás – összegzés.....	38
III. AZ OK KÖZPONT KÉPZÉSEINEK PEDAGÓGIAI-ELMÉLETI BEÁGYAZÓDÁSA.....	40
1. ÉLMÉNYEK, PROJEKTEK, JÁTÉKOSSÁG ÉS KREATÍV PEDAGÓGIAI MÓDSZEREK A XXI. SZÁZADI OKTATÁSBAN	40
2. EDUTAINMENT, GAME-BASED LEARNING ÉS A „GAMIFICATION”	45
3. A MONTESSORI-OKTATÁS MÓDSZERTANA ÉS AZ OK PROJEKT	51
a; A Montessori-szemlélet jelenléte az OK Központban.....	52
b; Motiváció és siker-érzés	55
c; Montessori módszertana és a flow-elmélet közös jellemzője: az élmény.....	58
IV. POZITÍV PSZICHOLÓGIA: ÉLMÉNY ÉS OKTATÁS	60
1. A FLOW-ELMÉLET VONATKOZTATÁSAI AZ OKTATÁSRA.....	61
a; A flow jellemzői és alkotóelemei.....	62
b; Autotelikus aktivitás és a flow	64
c; A boldogság és a flow kapcsolata – közös nevezőjük: szabadság-élmény.....	66
2. A FLOW OKTATÁSI TAPASZTALATAI.....	68
a; A Flow Activities Room és az OK Központ tanulási környezete.....	68
b; Gyerekek flow élménye az interaktív szociális játék környezetben.....	73
V. TANÍTÓ SZERVEZET, ÉLMÉNY, FLOW – EMPIRIKUS KUTATÁSOK AZ OK KÖZPONT KÉPZÉSEIRŐL.....	78
1. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK MÓDSZERTANI LEHATÁROLÁSA.....	79
2. A TANULÓ SZERVEZET TANULÓI – A KÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ DIÁKOK VISSZAJELZÉSE.....	80

a; Módszertani leírás.....	81
b; Minta	83
c; A program értékelése.....	87
d; A tréningen tanultak használhatósága	93
e; Mi tette jó élménnyé a tréninget?	94
f; Flow faktorok	99
g; A kutatásban részt vevők pszichológiai jellemzői.....	102
h; A flow-átélés magyarázó modellje.....	110
i; Összefoglalás.....	114
3. HOGYAN JUTUNK EL A TANULÁSBAN A FLOW-ÉLMÉNYIG?	116
a; Módszertani leírás.....	116
b; Szervezetpszichológiai szempont: a tréner és a környezet.....	117
c; A tanítási módszerek a pozitív pszichológia és a flow szemszögéből.....	123
d; A képzés reflexiója oktatás-módszertani szempontokból.....	129
e; Összbenyomás	136
f; A kutatási eredmények diszkussziója a képzési program szempontjából.....	138
4. A KUTATÁSI HIPOTÉZISEK IGAZOLTSÁGA	138
<u>VI. ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS</u>	141
a; A tanuló szervezet működése	141
b; Pedagógiai innováció.....	143
c; A flow jelenléte	144
d; Hasznosulás és továbbvitel.....	144
<u>VII. IRODALOMJEGYZÉK</u>	147
<u>VIII. MELLÉKLETEK</u>	154
a; A kutatáshoz használt kérdőív	154
b; Kódok, alkódok és jelentésük (tartalomelemzés)	172

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra:	A tudásmenedzsment működési modellje	18
2. ábra:	A tudásmenedzsment átdolgozott működési modellje	19
3. ábra:	Az ideális tanuló szervezeti működés legfőbb elemei	21
4. ábra:	A három harang-görbe modell harmadik szemléltető fogyasztói ábrája.....	25
5. ábra:	Szervezeti szófelhő	32
6. ábra:	Szervezeti jellemzők.....	33
7. ábra:	Szervezet-pszichológia, szervezeti tanulás – összegzés	39
8. ábra:	A GBL hatása	49
9. ábra:	Montessori-TARGET	57
10. ábra:	Flow a tanórán és azon kívül.....	59
11. ábra:	A PERMA modell.....	61
12. ábra:	Képesség-kihívás egyensúly	62
13. ábra:	A flow fogalmi tere.....	63
14. ábra:	Képesség – Kihívás – Flow és oktatás.....	63
15. ábra:	A kérdőív mátrix-típusú kérdéseire „sorminta”-szerűen válaszoló megkérdezettek száma.....	84
16. ábra:	A kérdezettek demográfiai leírása	85
17. ábra:	A tréningre és egy átlagos iskolai napra adott csillagok számának összehasonlítása	88
18. ábra:	A tréningre és egy átlagos iskolai napra adott csillagok számának különbsége	89
19. ábra:	A tréning előtti és a tréning utáni hangulat összehasonlítása	91
20. ábra:	A tréning alatt „tanult újat” és „nem tanult újat” csoportok közti eltérések	92
21. ábra:	A tréningen tanultak használhatósága	93
22. ábra:	A résztvevők által a tréningen tapasztalt pozitív élmények említésének relatív gyakorisága..	95
23. ábra:	A tréning élményszerűségét meghatározó tényezők átlagos értékelése.....	95
24. ábra:	Páronkénti eltérés az iskolában és a tréningen átélt flow-állapotot mérő itemek átlagos válaszai között.....	98
25. ábra:	A tréningre és az iskolára vonatkozó "kihívás–képesség egyensúly" illetve "egybeolvadás a feladattal" faktorok eloszlása a mintában	101

26. ábra:	A HJEPQ-tesztel mért személyiségvonás pontszámok eloszlása a mintában	107
27. ábra:	Flow az oktatásban	144

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat	A kérdezett édesapjának foglalkozási csoportja	86
2. táblázat	A tréningen és egy átlagos iskolai napon átélt flow élmény intenzitását mér pontszámok eloszlásának összehasonlítása	100
3. táblázat	A tanulási stratégia alskálák eloszlása a mintában	104
4. táblázat	A tanulási fő stratégia pontszámok eloszlása a mintában.....	105
5. táblázat	A tanulási motívum pontszámok eloszlása a mintában	106
6. táblázat	A HJEPQ-tesztel mért személyiségvonás pontszámok eloszlása a mintában.....	107
7. táblázat	A tréningen átélt flow-állapot összesített pontszámának és a résztvevők egyéb pszichológiai mutatóinak páronkénti korrelációs együtthatói	109
8. táblázat	Az "Egybeolvadás a feladattal" flow faktort magyarázó változók regressziós együtthatói ..	111
9. táblázat	Az "kihívás-készség egyensúly" flow faktort magyarázó változók regressziós együtthatói.	113

I. Bevezető

Disszertációm vizsgálatának tárgya az OTP Bank által 1992-ben létrehozott OTP Fáy András Alapítvány által működtetett OK Oktatási Központ (röviden: OK Központ) működése, szervezet-pszichológiai, pozitív-pszichológiai és nevelés-pszichológiai szempontból. Az Alapítvány egy hagyományos, civil attitűdű mecenatúra alapítványból nemzetközi szintű oktatási intézménnyé vált. Ez az oktató szervezet a tanuló szervezeti stratégiaalkotást választva, a napi működésében multidiszciplináris – kiemelten pozitív pszichológiai – elveket alkalmazva képes magas oktatástudományi színvonalon fiatalokat pénzügyi, gazdasági és gazdálkodási ismeretekre oktatni.

Ez a szervezet azért bizonyult alkalmas tárgynak a szervezet-szociológiai és élmény-pedagógiai vonatkozások összekapcsolásához a pozitív pszichológia szemléleti keretében, mert a résztvevő – az oktatásra idegenül és idegenkedve érkező – tanulók a négy órás oktatás során átélnek a flow-t, egybeolvad számukra a tanulás és a játék élménye. Ezt igazolják a disszertációmban szereplő kutatások eredményei, amit részben a tanuló szervezet sajátosságaival, részben pedig az oktatási módszertannal és környezeti jellemzőkkel is magyarázhatunk. A dolgozat ezen összefüggések komplex feltárását mutatja be, a szervezeti stratégia-alkotásból kiindulva.

Szervezet-pszichológiai kutatásaim kezdetén arra kérdeztem rá, milyen stratégia mentén és milyen külső/belső hatásmechanizmusokkal képes átalakulni egy szervezet úgy, hogy működése hatékonyra váljon és megfeleljen a vele szemben támasztott piaci elvárásoknak és külső kihívásoknak. Ennek során vizsgáltam a szervezet stratégia lehetőségeit és stratégiaalkotását, a szervezeti innovációt és a megújulás folyamatát. Ebből adódott a szervezet új tudását megszerző és kezelő tevékenység, a szervezeti tanulás és a tanuló szervezet aspektusainak beemelése a kutatásomba, külön kiemelve az IT technológia és a szervezeti tanulás kapcsolatát, az üzleti intelligencia megjelenését a szervezetben, valamint a tanító-tanuló szervezet kapcsolatát a szervezeti kultúrával.

A szervezeti kultúra tárgyalásának a dolgozatomban fontos szerepe van. Egyrészt a tanító-tanuló szervezeti modellvizsgálatomnak alapjaként szolgál, miután egyértelműen megmutatja, hogy egy oktatással foglalkozó tanuló szervezeti működésre mennyire jellemző az interdiszciplináris működés és stratégia-alkotás. Másrészt egyfajta hidat képez a dolgozatom szervezetpszichológiai elemei között, mint például a stratégia

alkotás/váltás, szervezeti tanulás, vagy éppen az oktató szervezet strukturális működése. Továbbá a szervezeti kultúra maga és annak jellemzői igazoltan jelen vannak azokban a kutatási eredményekben is, amelyek a pozitív pszichológiai és neveléstudomány megközelítésében vizsgálták a kutatás tárgyát képező alapítványi oktató tevékenységet. Disszertációm ezeket a vonatkozásokat a szakirodalom és saját empirikus kutatásaim alapján ismerteti. A szervezeti tanulásról szóló elemzés zárásaként, visszacsatoló igazolásként kiemelem annak a kvalitatív kutatásnak néhány eredményét, amelyet Dr. Ságvári Bencével (MTA TK Intézet) közösen készítettünk. A kutatás során megvizsgáltuk, hogy a tanuló szervezeti működés és a tanító-tanuló szervezet kultúrája a szervezeti működés oldaláról miként és milyen mértékben támogatja, segíti a magas szintű szakmai munkát, vagyis az oktatási tevékenységet.

A kutatásaim során azonban realizáltam, hogy az általam közvetlenül ismert és vizsgált szervezet, az OK Központ tevékenységét akkor érthetjük meg mélységében, ha elemzem a tanító-tanuló szervezet minőségi szakmai tevékenységét. Az ott folyó tevékenység lényege a pozitív pszichológia és az oktatás kapcsolatát vizsgálva mutatható be, különös tekintettel a flow-elmélet alkalmazására. Ezért disszertációm ezen vonatkozásra nagy hangsúllyal koncentrálok az e céllal végzett empirikus kutatási anyag feldolgozásával.

Ezt Dr. Fábrí György (ELTE PPK), tudományos vezetőm irányításával és dr. Séllei Beatrix (BME GTK), korábbi doktorandusz társam közreműködésével végeztem, az ELTE PPK Társadalmi Kommunikációs Kutatócsoportja keretében, „A tanító-tanuló szervezet szinergiái – modell és hatékonyságvizsgálat” címen. A kérdőíves vizsgálat során a kiválasztott, specializált tanító-tanuló szervezet oktatási módszertanát és a szervezeti működés összefüggéseit tekintettük át.

Az empirikus kutatás második része kvalitatív felmérés volt, amely során 48 darab strukturált mélyinterjút készítettünk a specializált oktatási intézmény középiskolás tanulóival. Ennek a vizsgálatnak a középpontjában az élmény alapú oktatás áll, annak jellemzőivel, a flow-élményhez vezető út és a szervezet mint támogató környezet kutatásával. E két kutatás részletes eredményeinek bemutatása és elemzése kínál új elemeket konkrét, empirikus következtetéseivel az azt megelőzően ismertetett neveléstudományi és pozitív-pszichológiai feldolgozáshoz.

II. A tanuló-tanító szervezetek tudás-menedzsmentje és stratégia-váltása

A tudományos témám esettanulmányához anyagot szolgáltató Alapítvány, illetve az általa működtetett OK Központ szervezet-irányítási és oktatási munkájában és az ahhoz kapcsolódó kutatási háttérben, mint ahogyan az üzleti életben is, kötelező a stratégiai tervezés eredményeinek figyelembe vétele. Ez természetesen a szervezet-szociológiai és szervezet-pszichológiai szakirodalom szintén kiemelten hangsúlyosnak tartja. Ezért tartom fontosnak, hogy a disszertációm szervezet-pszichológiai megközelítése is a stratégiaalkotással és a szervezeti átalakulással – pontosabban – a formális szervezet megújulásának tudományos megközelítésével kezdődjön (Cyert, March, 1992).

1. Az OK Központ jellemzése mint stratégiaalkotó oktató, egyben tanuló-szervezet

Mivel az adott Alapítvány és tevékenysége formális és informális beazonosíthatósága is nehézkes (egy nonprofit civil szervezet, amely üzleti mintára professzionális oktatás-szolgáltatási tevékenységet végez a társadalmi szférában), a stratégiaalkotás is inkább egy komplex szervezeti döntési folyamatként jellemezhető. Emellett a szervezettel szemben támasztott szakmai követelmény (kihívás) az is, hogy akkor lehet képes az oktató tevékenységében hatékony munkát végezni, ha egyben maga is tanuló szervezet. Vagyis, a szervezet stratégiaalkotása és stratégiai szemlélete igényli a szűkebb szervezeti szempontokon túlmenően a tanuló-képesség vizsgálatát is. A vezetők körében mára elfogadottá vált tézis, hogy a stratégiai tudások akkor érik el leginkább a hatásukat, ha tanulás útján – egyfajta szervezeti tanulási folyamatként – kerülnek be a szervezetbe. Azaz a stratégiaalkotás nem egy egyszeri történés, hanem egy – a szervezet életével együtt változó – folyamat (Baracskai, Velencei, 2011).

Mintzberg (1994) 5P modellje szerint a szervezetek stratégiai tervezésének alapjai a következők: Plan (terv), az írott stratégia; Ploy (manőverezés), a tanulás és tervezés összhangja; Pattern (séma), a napi gyakorlat és szervezeti rutinok; Position (pozicionálás), a környezethez való igazodás; Perspective (világnézet, kilátás), a szervezet tagjainak közös nevezője (Mintzberg, 1994). Erre alapozva a „Stratégiai szafari” című könyvében (Mintzberg et al., 2005) megfogalmazott stratégiai iskolák azonosítása (Mintzberg-i kategóriák) alkalmas keret kutatásom tárgya, az OK Központ

felépítésének és működésének bemutatásához, a folyamatorientált stratégiaalkotási szemlélet jellemzőit (Kapás, 1998) is figyelembe véve.

„konceptióalkotási”

Az Alapítvány esetében ez a stratégiaalkotási metódus egyetlen jelentős döntés esetén volt megfigyelhető: az Alapító Dr. Csányi Sándor és az újonnan felkért kuratóriumi elnök Dr. Vizi E. Szilveszter eldöntötték, hogy megújítják az Alapítvány szervezeti struktúráját és az egész szakmai tevékenységet. A konceptióalkotási iskolára jellemző, hogy stratégiaalkotási folyamata stabil piaci környezetben alkalmazható, azaz az akkori – 2002-re jellemző – civil szervezeti társadalmi környezetben.

„tervezési”

Ez a Mintzberg-i elmélet (1994) az Alapítvány új szervezeti modelljéhez igazodó működési struktúra, mely szerint szétválik a jóváhagyó/felügyelő alapítói, kuratóriumi, felügyelőbizottsági és szakmai menedzsmenti szerep. Tehát a szervezeti döntések és a stratégiaalkotás rendszerszintűvé válik. (Likert–Likert, 1976.)

„pozicionáló”

Ez a stratégiai megközelítés abban az esetben köthető az Alapítvány szakmai működéséhez, amennyiben a magyarországi gyermekoktatást egy nagy, elviekben azonos erőforrásokkal és eredményekkel bíró szervezetek által működtetett, homogén piacnak tekintjük, függetlenül attól, hogy az intézmények a közoktatás vagy a privát oktatás részei. Ennek megfelelően az Alapítvány pozíciója a közoktatás szempontjából azt támogató, de véletlenül sem versenyszerepbe került.

„vállalkozói”

Az OK Projektben a menedzsment az éves – szakmai, költségvetés és ügyviteli – tervezés során használja a vállalkozói stratégiai iskola eszköztárát. Folyamatosan támaszkodik a tárgyévre jellemző szakmai és gazdálkodási adatokra. A menedzsment figyeli a nemzetközi oktatási trendeket, és intuitív módon próbálja meghatározni, hogy abból mi kerülhet be a következő évek magyarországi oktatásába, és ez alapján készíti el saját szakmai- megvalósíthatósági terveit.

„kognitív”

Az OK Projekt esetében ez a konkurencia-analízist is magába foglaló nemzetközi kitekintő gondolkodásként jellemezhető. Az Alapítvány oktatás- és üzletfejlesztő szakemberei, vezetői alkalmazzák ezt a szemléletet.

„tanulási”

Ez a szemlélet – beleértve a végrehajtói szinteken dolgozók támogatását is (Klein, 2012) – két esetben jelent meg az Alapítvány életében. Először, amikor az a vezetői döntés született, hogy a pénzügyi-gazdasági edukáció multidiszciplináris megközelítésben tervezhető. Másodszor pedig, amikor az Alapítványi tevékenység abba a fázisába érkezett, hogy jelentős nemzetközi szakmai impulzus, bírálat érkezett az edukációs tevékenységre.

„hatalmi”

A hatalmi iskola elméleti szervezeti típus, amire a bürokratikus modellek is megjelennek (Weber, 1922), amely egyáltalán nem jellemző sem az Alapítvány működésére, sem pedig az OK Projektre. Azonban külső motivációként, befolyásoló tényezőként hatással van rá, mivel a közoktatás irányítása, az oktatás-politikai szféra a legtöbb országban így működik.

„kulturális”

A kulturális iskola a szervezeti kultúra lehetőségein alapszik (Mintzberg et al., 2005), illetve az abban rejlő erőforrások kihasználásában rejlik. Ez a stratégiai modell is nagyon jellemző az Alapítvány működésére, miután a meghatározott feladatok ellátásával párhuzamosan fejlődik a szervezet kultúrája, amelyet pedig visszacsatoló módon – egyfajta plusz szervezeti erőforrásként használ – a napi működésében.

„környezeti”

A környezeti iskola a stratégiaalkotásnál a piaci környezetet helyezi előtérbe. Pontosabban a környezet és a szervezet napi működésének egymásra hatásáról van szó. Ennek a stratégiának az esetében több változó is megjelenik: nehezíti a stratégiaalkotás folyamatát és így a döntéshozó vezető helyzetét, hogy a szervezeti környezet nem egy statikus közeg. A mi esetünkben a közoktatás és a privát oktatási piac és annak

szereplői folyamatosan változnak, hol pozitív, hol negatív formában befolyásolva az abban résztvevők tevékenységét.

„konfigurációs”

(Mintzberg 1994) megközelítéséhez hasonló Hersey és Blanchard helyzetfüggő vezetési modellje, azonban ők a szervezet belső változásaihoz igazítják a vezetők stratégia alkotását (Hersey, Blanchard, 1982). Ez az Alapítvány és az OK Projekt esetében szervezeti és működési stratégiaalkotási célként is definiálható. Mintzberg szerint a konfigurációs iskola stratégiaalkotása egy folyamat, ami az értelmezés megkönnyítése végett életciklusokra bontható.

Látható tehát, hogy a stratégiaalkotás többféle formában is elképzelhető, illetve rekonstruálható egy szervezetben. Az OK Központ számára a többféle hatás, szervezeti rutin és példa közepette egy olyan modell kialakítása volt a feladat, ami speciálisan az oktatási tevékenység tartalmi kihívásaihoz illeszkedik, különös tekintettel a szervezeti stratégiaváltási kényszerek motívumaira.

2. Az OK Központ kialakításának és formálódásának története, az oktatási program kidolgozása

Disszertációm sajátossága, hogy egy olyan intézményi-képzési innovációt elemez, amelynek kidolgozását a szerző maga valósította meg, természetesen egy döntéshozó fórum felügyeletével és egy kollegiális csapat közreműködésével. A szervezeti-szakmai innováció történetét ezért is szükségesnek tartom összefoglalni

Előzmények:

Az OTP Bank 1992-ben Dr. Csányi Sándor elnök-vezérigazgató személyes utasítására hozta létre az OTP Fáy András Alapítványt (továbbiakban az Alapítvány), melynek célja gyermek és ifjúsági programok mecenatúra formájú támogatása volt. (Ekkor a kuratórium elnöke Dr. Kosáry Domokos, a Magyar Tudományos Akadémia korábbi elnöke volt.)

1992 és 2002 között az Alapítvány nonprofit civil szervezeteként működött, évente mintegy 10 millió Forintot költött ifjúsági ügyek támogatására.

2002-ben az Alapító úgy döntött, hogy nemzetközi példák alapján átalakítja az Alapítványt és évenként egyeztetett stratégia mentén képzei el a működést. Egyben

különválasztotta a döntéshozó Kuratóriumot és a szakmai megvalósító stábot. (A kuratórium elnöke Dr. Vizi E. Szilveszter, a Magyar Tudományos Akadémia akkori elnöke lett, míg szakmai vezetője Schrankó Péter.)

Az Alapítvány 2003-ban kezdte meg ingyenes pénzügyi-gazdasági edukációját középiskolás gyerekeknek, ekkor még külsős szakemberek által összeállított tartalommal és hagyományos iskolai pedagógia módszertannal. 2004-2005-ben az Alapítvány több – a középiskolások pénzügyi, gazdasági, gazdálkodási ismereteit növelő – pályázatot hirdetett meg.

Az Alapítvány 2006-ban kezdett el önálló tananyagfejlesztésbe, ezzel elindult az „Alapok” elnevezésű pénzügyi-gazdasági oktatási programja. A programban részt vevő tanárok kiválasztása nyílt pályázaton történt. A pályázatot a Közgazdasági Politechnikum tanári testülete nyerte, így Lakatos Mária fejlesztő tanár vezetésével ők állították össze az első tananyagokat és ők kezdték meg az iskolákban az ingyenes képzést. 2006 és 2009 között a tanárok a jelentkező (nyertes) iskolákba elutazva oktattak. Ez a módszer rendkívül drága volt, valamint pedagógiai és társadalmi szempontból egyaránt hatékonytalan. Ezért 2008-ban a helyi tanárok képzését indítottuk el a Közgazdasági Politechnikum segítségével (hétvégi ismeretterjesztő foglalkozásként). Ez a megoldás is kis hatásfokkal működött.

Az Alapítvány vezetése 2010-ben úgy döntött, hogy egy saját oktatási és módszertani központot próbál megvalósítani, amihez Európai Uniós forrásra pályázik.

Ehhez a szerző mint az Alapítvány irányítója 2011-ben kezdte meg az egyedi oktatási módszertan kialakítását és ekkor mutatta be a leendő OK Oktatási Központ tanulószervezeti programját és a központ működési terveit, amelyet 2012-től alkalmaznak a gyakorlatban. (A teljes oktatásmódszertani alapfejlesztés 2011 és 2013 között zajlott, a program, a szervezet és a működési fejlesztés pedig azóta is folyamatos.)

2011-ben az új módszertani irányhoz és tervezett szervezeti változásokhoz igazítva Gróf Henrik Balázs, az Alapítvány oktatási szakértője (jelenleg oktatás szakmai igazgató) vezetésével megkezdődött az új – korosztály-specifikus és tematikus – tananyagtartalmak kidolgozása. Ez maga az OK Projekt / OK Program tartalma. A programban részt vett Benyőcs László oktatási szakértő, aki elsősorban az inspiratív

pedagógiai elvekre épített játékos feladatok kidolgozását végezte. Továbbá a tananyagfejlesztésben részt vett a Gödöllői Agrártudományi Egyetem két pszichológus munkatársa, Dr. Mészáros Aranka és Dr. Mihály Nikolett is.

Az Alapítvány 2012-ben kezdte el a tanárképzési tevékenységének megújítását. Ekkor kezdett az ELTE PPK-val szakmai együttműködésbe. Az ELTE részéről a programot Dr. H. Nagy Anna vezette, halála után Dr. Szivák Judit vette át ezt a feladatot.

Az OK Oktatási Központok működése

Az OK Oktatási Központ a Magyar Kormány, az Európai Unió és az OTP Bank támogatásával jött létre 2012-ben. A budapesti oktatóközpont 2012. szeptemberben kezdte meg próbaüzemi működését. 2016-ban megnyílt a nyíregyházi OK Oktatási Központ is, de ennek a működése még nem jelent meg a disszertációban szereplő kutatásokban.

Az OK Projekt programjai azóta ingyenesen elérhetőek bármely 7–18 év közötti gyerek számára. A képzés 12–15 fős csoportokban történik, az iskolák és a központ együttes szervezésében. A központ trénerai szervezett keretek között elutaznak és külső helyszínes tréninget is tartanak azoknak a tanulóknak, csoportoknak, akik/amelyek nem tudnak az OK Központokba elátogatni. A képzések többségében 4 órás időtartmúak, korosztály specifikusak, modulszerűen egymásra építhetők. Jelenleg az Alapítvány mintegy 40 darab tananyaggal rendelkezik.

Az oktatás módszertana a Schrankó Péter által összeállított pszichológiai (szervezetpszichológia és pozitív pszichológia) és pedagógiai módszerekre épül. Az alapítványi szervezet irányítója Schrankó Péter, a komplex oktatási tevékenységet Gróf Henrik Balázs oktatás szakmai igazgató irányítja, az Alapítvány oktatásfejlesztői és szervezetfejlesztési tevékenységét Schrankó Péterrel közösen vezetik.

Az OK oktatás ma már működik Romániában és Szlovákiában is. de jelentős a nemzetközi érdeklődés, hogy más országokban is megkezdődhessen ezzel a módszertannal és tartalommal a képzés. A magyarországi OK Oktatási Központokban 2012 és 2016 között mintegy 100 ezer gyerek tanult pénzügyi, gazdasági és gazdálkodási ismereteket. Az Alapítványnak közel 50 főállású munkatársa van, akik folyamatos belső és külső képzéseken vesznek részt.

3. Szervezeti stratégiaváltás, innováció, megújulás a tanító szervezetek esetében

Egy képző szervezet esetében az elsődleges kihívást természetesen magának az oktatásnak az átalakulása jelenti. Ezek között az infokommunikációs robbanás következményeit azonosítja a szakirodalom (Tomorrow's, 1991), amikor nem csupán a technológia, hanem a tudásmegosztás módja is változik (Castells általános „tudástársadalom” koncepciója nyomán Jan van Dijk holland szociológus a média által vezérelt hálózattársadalomról írt [Dijk, 2006]). A fiatalok mobileszköz használata az OK Központ, mint képzőszervezet számára a tudásbázis bővülését, a földrajzi és időbeli korlátok leomlását, valamint az élményszerűség dominanciáját jelenti kihívásként. (OpenEducationEuropa, 2012. December).

Az oktató szervezetek és az ilyen politikák általánosan is szembesülnek ezzel a helyzettel, amire stratégiai szintű változásokkal reagálnak (Robinson, 2013). Nem csupán a módszereket, de magukat az oktatási célokat is átalakítják (Mitra, 2016). Így jelenik meg a kritikus gondolkodás kialakítása prioritásként (Paul, Elder, 2012). Abban egyetértés van, hogy információk szűrése ezt mindenképp igényli (BECTA, 2008), de akadályozza ezen készségnek a XXI. század egyik fő kompetenciájaként való elfogadását (Paul, 2007) a megkövesedett iskolai gyakorlat (Robinson, 2013). A képzéssel foglalkozó szervezetekben magának a tanári és tanulói szerepnek az átalakulása az elsődleges. Ez határozta meg az OK Központ szervezeti stratégiájának a fejlesztését is.

Sugata Mitra 2016. januárjában a pedagógia jövőjéről szóló előadásában a Londoni Bettshow-n elmondta: az oktatási stratégiaváltás egyik kulcsa, hogy miképpen változik az oktatók, a tanárok szerepe. Véleménye szerint a tanár szerepe baráttá válik, ez váltja fel a vezetői, mentori szerepet. A személyes megszólítás, főleg a bátorítás átveszi a tanácsadás szerepét. A magyar tapasztalat is ezt igazolja: az Oktatáskutató és Fejlesztő

Intézet 2014-ben végzett kutatásában a kérdezett diákok 94%-nak kiemelkedő szempont a tanár megítélésében az elérhetőség, megkereshetőség, bizalom (Nikitscher, 2016)¹

A tanárok szerepének az értelmezését dolgozatom szempontjából elsősorban nem neveléstudományi kérdésként, hanem a szervezetpszichológia megközelítéséből értelmezem. Abban az esetben ugyanis, ha a tanártól és egyben az oktatási intézmény egészétől kiemelkedő teljesítményt várunk el, akkor az oktatók nem tekinthetők pusztán „egy” végrehajtónak egy nagy oktatási szervezeten, rendszeren belül. Tudatosan fel kell oldani a tanár „magányosságát”, egyedül-létét, mindazokat a szakmai problémákat, teljesítményével vagy munkájának a minőségi megítélésével kapcsolatos kérdéseket, amiben a tanár úgy érzi, önmagára van hagyva. Az oktatónak értéktudatot kell adnunk és el kell őt helyeznünk abban a csoportkultúrában, ahol képes lesz a szervezet egészének a teljesítményéhez – egyedileg és mérhető módon is – hozzátenni (Klein, 2012). Ezért véleményem szerint Ouchi 1981-ben megalkotott Z-elmélete, amely a menedzsment (tágabban értelmezve a vezetés) kötetlenebb foglalkoztatási stratégiáját, a csoportorientációt és a csoportkultúrát helyezi előtérbe, sokkal ideálisabb szervezeti forma lehetne az oktatásban is, mint a hagyományos és többségében elterjedt vezetési stílusok (Ouchi, 1981, 82–83).

A jelenlegi oktatási programok ugyancsak stratégiai problémája a tanuló megközelítése és elfogadása (Nádasi, 2012). Nádasi Mária szerint ahhoz, hogy az iskola elérje egyik intézményi célját, vagyis, hogy hatékonyan oktasson, a homogenizált világ és az erősen formalizált tanuló és tanulócsoport képét sokkal inkább az egyén és az egyéni értékek felé fordulásnak kell felváltania. Mindezt úgy kell megtenni, hogy közben tudjuk, a csoportos képzés (például a közoktatásban) iskolai szinten még egy ideig nem szüntethető meg, hiszen a nagy tömegek képzése az iskolai közösségeken keresztül valósítható meg.

¹ Idevágó személyes-szakmai élményem, amit a szakmai beágyazódás jelzése mellett a tiszteletadás okán is fontosnak tartok megemlíteni: amikor 2014-ben H. Nagy Anna professzorral készítettük elő az ELTE pénzügyi képzést nyújtó tanártovábbképző programjában, akkor a H. Nagy Anna a következőket mondta: „Attól nem tartok, hogy a pedagógusainknak megtaníttuk a legfontosabb gazdasági tételeket és összefüggéseket. Inkább arra helyezném a hangsúlyt, hogy valóban alkalmazható tudás átadására legyenek képesek az óráikon. Ehhez azonban kevés a szaktudás, fontosabb az empátia és a barátságos hozzáállás és viszony a tanulókhoz, akkor hisznek nekünk”.

M. Nádasi Mária gyakorlat-orientáltan közelíti meg ezt a kérdést, amikor az adaptivitást egy olyan módszerként, gyakorlatként mutatja be, amelyben az egyes tanulók (egyének, egyéniségek) optimális fejlesztése a cél a differenciálás segítségével. Tehát a tanár felismeri a tanulók egyediségét és egyéni igényeit, így olyan párbeszédre törekszik az oktatás során, amelyben hatékony együttműködés alakul ki közöttük. Ez azonban még nem a szervezeti szint, aminek a hatását kutatásaim elemzik.

1977-ben Katharina Rutschky, berlini pedagógus, író, a gyerekek iskolai pozitív érzéseivel ellentétes érzelemeiről, kimutatható és mérhető negatív jelenségről számol be „fekete pedagógia” összefoglaló fogalomként (Rutschky, 1977). M. Nádasi Mária és Hunyadi Györgyné „Fekete Pedagógia – Diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában” című tanulmányukban ezt a következő módon határozzák meg: „A magunk részéről fekete pedagógiának tekintjük a pedagógiai folyamatban azonosítható ártalmaknak azt a csoportját, amelyek a gyermekben, ifjában időben távolra ható módon testi, lelki sérülést okoznak, negatívan befolyásolják a gyermek, az ifjú testi lelki-szellemi egészségét.” (Hunyady, M. Nádasi, Serfőző, 2006. 66.)

Az oktatás nehéz helyzetének okozója az előzőekben felsoroltakon túl ugyanis magának az oktató szervezetnek, az iskolának a szervezeti elavultsága is. Ha az iskola nem képes szervezetszichológiai megközelítésben tanuló szervezetként működni, egyre kevésbé alkalmas alapfeladatának ellátására, magára az oktatásra.

Az üzleti élettől eltérően az oktató szervezetek tanuló-szervezeti magatartása nem elsősorban a másik intézménnyel szembeni versenyelőny megszerzése, hanem a gyorsuló változásokhoz való igazodás miatt szükséges. Hiszen csak így képes az oktató szervezet hiteles és alkalmazható tudás átadására.

Peter M. Senge, a rendszergondolkodás szakértője, „Az 5. alapelv” című könyvében a tanuló szervezet legfontosabb jellemvonásaként elsősorban a vezetők szemléletváltását tekinti lényegesnek. Bemutatja, hogy mennyire jellemző az a viselkedési változás, ahogy a tanuló szervezetben lévők új módon képesek önmaguk – saját cselekedeteik – vizsgálatára és mennyire másként figyelnek a körülöttük lévő világra (Senge, 2006). Az ilyen, hatékony tanuló szervezetnek három fő tulajdonságát említi: Elsőként a rendszerszintű gondolkodást, olyan módon, hogy a világban zajló folyamatokat, folyamatos változásokat a szervezet rendszerbe foglalva lássa és képes legyen e szerint cselekedni. Másodszor, hogy önálló gondolatok és gyakorlatok jelenjenek meg a

működésben, amelyek a változások értelmezését segítik, és amelyek a cselekvést, a változásokra való reagálást támogatják. Végül pedig, hogy megjelenjen a fejlett szervezeti kultúra.

Az előzőekben szükségképpen csak elnagyoltan tekinthettem át, milyen problémák, nehézségek jellemzik a XXI. század oktatását, annak hatékonyságát. Dolgozatom alapfelvetését vázoltam ezzel: változáshoz, a hatékonyság növeléséhez az oktatási szervezetekben változás, szemlélet- és stratégiaváltás szükséges, amely más szervezetek (értsd: nem oktatási szervezetek), például versenyhelyzetben lévő, de eredményes piaci szereplők példáján megvalósítható (Cummings, Worley, 2005).

Az új kihívások, a változás igénye azonban önmagában még kevés a megújuláshoz, a valós szervezeti változás bekövetkezéséhez (Beqiri, 2014). Az operatív megvalósításhoz egy, a változást előidéző szervezeti jelenségre (tudásmenedzsment), új folyamatokra (innováció) és új szervezeti képességekre van szükség. Ezt láthatjuk egy balkáni térségben végzett kutatás során (Gunsel, Siachou, Acar, 2011), aminek tanulsága általánosan is érvényes: a szervezetiileg is definiált tudásmenedzsment a szervezeti tudás motorja. Mindez megerősítette Mintzberg (et al, 2005) tanuló iskolai modelljét.

A tudásmenedzsment és szervezeti tanulás képességének kapcsolatában a legfontosabb azt kiemelni, hogy a tudásmenedzsment egy szervezeti folyamatnak a kezdeményezője, amelynek célja az új tudás beültetése a szervezeti folyamatokba. A szervezeti tanulás a folyamatra fókuszál, míg a tudásmenedzsment arra a tartalomra, amit a szervezet megszerez, megteremt, feldolgoz, és végül felhasznál megtanulandó képességként (1. ábra). A tudásmenedzsment működési modellje a tanulási folyamatokból és tanulási képességekből tevődik össze szervezeti szinten.



1. ábra: A tudásmenedzsment működési modellje

Forrás: saját grafika

Fontos fogalmi keret a szervezeti tanulás képességéhez kapcsolódóan a szervezet abszorpció (átalakító, megemésztési) képessége (Steensen, 2013). Az abszorpció

képesség minősíti a szervezet tanulási képességét (OLC) és annak eszközeit. Arra utal, hogy a kívülről megszerzett tudást a szervezet miként és milyen mértékben képes „megemészteni”, felvenni, azaz hasznosítani. Az abszorpciós képesség gyakorlatilag az új információk asszimilációját kíséri figyelemmel, egészen addig az új tudást hasznosítja a szervezet.

A fenti tudásmenedzsment modellt tehát a szervezeti innováció összefüggésében – a szervezeti tanulás képességének (OLC) megjelenésével – kiegészíthetjük (2. ábra).



2. ábra: A tudásmenedzsment átdolgozott működési modellje

Forrás: saját grafika

A szervezeti innováció és/vagy szervezeti megújulás szempontjából ebben a módosított tudásmenedzsment modellben az OLC fontos kiegészítő komponens. Feladata, hogy áthidalja a továbbított, a megosztott tudást a szervezeti innovációnak. A gyakorlatban a stratégiaalkotónak azáltal, hogy a szervezettel felismerteti az új információk értékét, beépíti azt az egész hierarchiába (egyéni és szervezeti szinteken egyaránt) és újra aktiválja, szintetizálja (teljes mértékben asszimilálja) az információkat a fejlesztésekhez. (Jarrar, Smith, 2014).

4. Szervezeti tanulás

A szervezeti tanulás a szervezeten belül lezajló – a vezetés által nem feltétlenül irányított – információszerzési és információ feldolgozási folyamat, amely a szervezetben dolgozó egyénekhez és csoportokhoz köthető. Azonban ez a tevékenységük nem áll meg a saját tudásuk gyarapításával, hanem formálja a környezetüket, hatással van a tevékenységükre és akár az egész szervezet működésére is (Nonaka, Takeouchi, 1995). A szervezeti tanulás abban tér el az egyéni tanulástól, hogy a szervezeti tanulás eredménye (az új tudás) konvertálódik a szervezet értékévé, kollektív tudásává. (Kima, Wertz, 2013.) A szervezeti tanulás vizsgálható technikai-technológia szemszögből, például a szervezeti vagy szervezeti egység működése hatékonyságának szempontjából (Argyris, Schön, 1978), vagy a szervezeti társas

folyamatok és az egyén kapcsolatában, ahol azt vizsgálhatjuk, hogyan válnak az emberek tudatossá az élményeikre és tapasztalataikra hagyatkozva a munkában (Bakacsi, 2004). A szervezeti tanulás megközelíthető a vállalati policy, azaz a belső szabályrendszer oldaláról is. Kérdés, hogy az előre lefektetett szabályok milyen hatással vannak a szervezeti tanulásra és a tanulás milyen hatással van a szabályokra (Mintzberg 1994).

A szervezeti tanulás narratív megközelítésében alapvetően elfogadják azt a behaviorista nézőpontot, hogy a tanulás valamilyen viselkedés- vagy magatartásváltozás. Ezért fontos, hogy a szervezeti tanulás esetén beszéljünk szervezeti emlékezetéről, valamint arról is, hogy milyen típusú tudáselemek, információk, tartalmak azok, amelyek a szervezeti tanulásban leginkább megjelennek (kánonok, apokrifek és Pious mítoszok). (Easterby-Smith, Araujo, Burgoyne, 1999.)

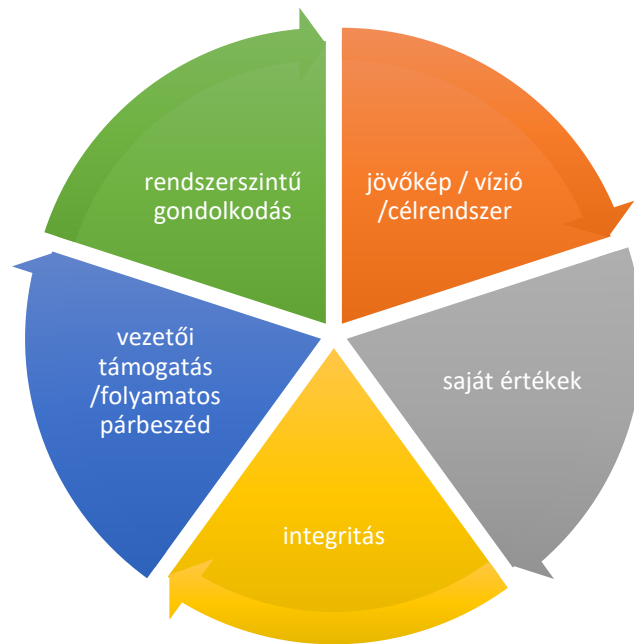
A szervezeti tanulást – akár egyéni, akár csoportos tanulásról beszélünk – négy fő tényező befolyásolhatja (Fiol, Majorie, Lyles, 1985). Amennyiben mind a négy tényező rendelkezésre áll, akkor a szervezet megpróbálja hasznosítani a szervezeten belüli tanulás eredményeit:

1. a szervezeti kultúra, amely támogatja a tanulást,
2. stratégia, amelyben kiemelt szerepe van a tanulásnak,
3. a szervezeti struktúra, amely lehetővé teszi az innovációt és rugalmasságot biztosít az új információk megszerzéséhez és hasznosításához,
4. környezet, amely segít annak felismerésében, hogy új tudásra megszerzésére van szükség.

A tanuló szervezet olyan szervezet, amely az eredményes fenntartásának és fejlődésének érdekében folyamatosan tanul, gyarapítja tudását, ezzel gyarapítva lehetőségeit (Easterby-Smith, Araujo, Burgoyne, 1999). Továbbá a tanulás visszaható erejét kihasználva, folyamatosan gyarapítja a szervezet alkotóvágát, tudásszerzési vágát és kreativitását (Senge, 1998).

Ilyen szervezetnek lenni ma a szakirodalom szerint versenyelőnyt jelent (de Geus, 1997), de gyakorlati és szervezetpszichológiai megközelítésben inkább a szervezet tanulása által megszerzett új tudás (Prahalad, 2009) a versenyelőny forrása, és maga a tanulás az eszköz ennek megszerzéséhez. Az új tudás megszerzésénél azonban még

fontosabb az azt megelőző szemléletváltás, amelyet a folyamatosan gyorsuló változás manapság ki is kényszerít a piaci versenyben lévő szervezetekből (Kotter, Schlesinger, 2009). Ezek mellett a tanuló szervezetek bátorítják a dolgozók közötti párbeszédet, Mintzberg (1994) és Kotter (1999) szerint fejlett a belső kommunikációs rendszerük. Továbbá a tanuló szervezetek a rendszerben való gondolkodást promotálják – azaz a teljes képre való fókuszálást a kisebb egységek vizsgálata helyett (Easterby-Smith, Araujo, Burgoyne, 1999).



3. ábra: *Az ideális tanuló szervezeti működés legfőbb elemei.*

Forrás: saját grafika (Easterby-Smith, Araujo, Burgoyne, 1999 alapján)

Senge (2006) elmélete szerint bármely szervezet (közösség, vállalat, intézmény) képes a tanulásra és azáltal a fejlődésre. Véleménye szerint a szervezetek legfontosabb végrehajtó szintje maga az egyén, akinek a viselkedése a tanuló szervezetben azért fontos, mert a szervezet rajta keresztül képes tanulni (Argyris, Schön, 1978). A tanuló szervezetté válás első vezetői lépése maga a felismerés, és csak azt követheti a stratégiaalkotás (Kotter, 2009). Ebben a megközelítésben és ebben a folyamatban az egyének „tudás-munkásokká” válnak, a szervezet pedig tanuló szervezetté. Senge tanuló szervezeti megközelítésében éppen úgy szerepet kapnak az egyén vágyai, a személyes ambíciók, mint a vezetők víziói, a tanuló-/alkotókedv és a szervezet lehetőségei. A

tanuló szervezet ebben a megközelítésben egy olyan komplex rendszer, amelynek minden szintje és minden szereplője tesz az új tudások megszerzéséért, és ezt a tevékenységet egy folyamatként kezelik. Ezt természetesen akadályozhatják olyan attitűdök, mint a „a helyemen vagyok”, „az ellenség kívül van”, „eseményekre fixálódás”, „tudjuk mi a dolgunk és azt is tesszük.”, „Jó nagy pácban vagyunk.” (Kotter, 2009). Mindez a közszférában bizonyos mértékig sajátosan jelenik meg, hiszen a külső kihívások nem piaciak, gyakran a politika által közvetítettek és a szervezeti jövőképük a többi közintézményével kell, hogy harmonizáljon Easterby-Smith, Araujo, Burgoyne, 1999.

Amikor tanuló szervezetek működéséről beszélünk, akkor elengedhetetlen, hogy az információk/adatok jellemzőinek és azok felhasználhatóságának oldaláról is megközelítsük a kérdést. Ez a megközelítés azonban egy újabb tényezőt, az informatika világát, az IT (információs technológia) szektort is érinti. Mivel a vizsgálatunk tárgyát képező OK Projekt is jelentős informatikai (IT) támogatással működik és kihasználja az üzleti intelligencia lehetőségeit, ennek vonatkozásaira is utalunk röviden.

Az IT alkalmazások és a tanuló szervezeti működés az 1950-as években az adatfeldolgozáshoz kapcsolódóan elméletben (IBM Journal, 1958), majd az 1980-as években a gyakorlatban is megvalósult keresztezéséből jött létre a BI (Business Intelligence), az üzleti intelligencia (Fink, Yogev, Even, 2016). Az üzleti intelligencia (BI) két fő komponense: az IT (informatikai technológia) és a szervezeti tanulás (LO). Az üzleti intelligencia: módszerek, eszközök és fogalmak összessége, amelyek a szervezetekben a döntéshozatalt segítik, úgynevezett tényalapú rendszerek (elsősorban adatbázisok és elemző szoftverek) segítségével (Watson, Wixom, 2007). Howard Dresner az üzleti intelligencia fogalmának sokat hivatkozott szakértője 1989-ben több IT fórumon mutatta be ennek a kifejezésnek a tudományos tartalmát. Informatikai megközelítésben az üzleti intelligencia (BI): döntéstámogató informatikai rendszerként / eszközként (Decision Support System, azaz DSS) vagy vezetői információs rendszerként vagy vállalatirányítási rendszerként definiálható. (Davenport, 2014.)

E megközelítésben – a megvalósulás formájától függetlenül – az IT támogatású üzleti intelligencia rendszereket arra fejlesztették ki, hogy elősegítsék a szervezeti a döntéshozatalt, segítsék a szervezeti környezetből nyerhető információk adaptációját és támogassák a szervezeti innovációt, üzleti értéket teremtsenek (Kohli, Grover, 2008).

Ahogy a szervezeti tanulásnak is két fajtája van: a felfedezés (külső erőforrások használata) és a kiaknázás (belső erőforrások használata), az üzleti intelligencia használata és képessége is két területe osztható. Ezek az üzleti intelligenciának az operációs (másként taktikai) és stratégia alkotó képességei. Ez a – két részre osztható – megközelítés teszi azt is lehetővé, hogy az üzleti intelligencia valós értékteremtő képessége és eredménye vizsgálható legyen egy-egy speciális tudással bíró szervezeten belül is.

Az OK Projektben az információ technológia (IT) nem csak az oktatást vagy az ügyviteli tevékenységet támogató elemek, hanem olyan folyamatosan fejlesztett szoftverek, adatbázisok és azok elemzői, amelyek segítik a vezetői döntéseket, az oktatás-fejlesztői tevékenységet és a minőségi ügyfélszolgálat fenntartását is, például: az OK Központba érkező tanulók ügyfélélményét, amely a kutatás által bizonyítottan támogatja a flow állapot elérését.

Az IT hatékony használatát az Alapítvány tanulószervezeti stratégiája írja elő. Ebben a vezetés pontosan meghatározta, hogy az oktatási tevékenységek során és a különböző rendezvényeken milyen információk begyűjtésére és adatbázisba rendezésére van szükség. (A begyűjthető és feldolgozható adatok nagyságát mutatja, hogy a Budapesti OK Oktatási Központ évente mintegy 20 ezer tanulóval és mintegy 2 ezer tanárral kerül közvetlen kapcsolatba.) A jogszerűen begyűjtött adatok és információk olyan adatbázisokba kerülnek, amelyek riportkészítő és elemző technológiák útján hasznosulnak. Elsősorban:

- támogatják a szakmai vezetés döntéshozatalát (ügyfél/tanuló jellemzők, oktatók minősítése, tananyag minősítése, egyéb oktatási értékelések),
- segítik az oktatási szakértők fejlesztői tevékenységét (trendek, ügyfél/tanuló elvárások, oktatási környezet),
- támogatják az OK Oktatási központ napi működtetését – az ügyfélszolgálati tevékenységet (fogyasztási adatok, reklamációk /észrevételek),
- informálják az Alapítvány Kuratóriumát (oktatások / tanulók létszáma adott időintervallumban).

A fenti területek példáiból jól látszik, hogy szervezeti oldalról az IT miként támogatja az OK Projekt működését: egyértelműen javítja az adatok tárolását, rendszerezését, az

adatok elemzését és az adatok/információk hozzáférését. Azaz közvetlenül támogatja a szervezeti tanulást és a tanuló szervezeti stratégiát is (forrás: OTP FáyAndrás Alapítvány, informatikai management).

Ugyanakkor az OK Központ mint oktató szervezet tanulószervezeti működésével és az IT komplex, rendszerszintű szervezeti használatával létrehozta a saját üzleti intelligenciáját is, amely gyakorlatban a szervezet nemzetközi szintű, a nemzetközi oktatási piacon való terjeszkedését, pozicionálását segíti.

5. A szervezeti tanulás, a tanuló szervezet és a szervezeti kultúra kapcsolata az oktatásban, az OK Központ jellemzésével

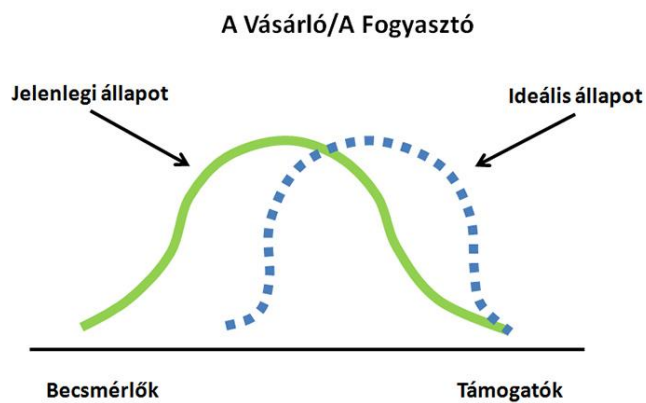
A szervezeti tanulás és a szervezeti kultúra szorosan összekapcsolódik, és egymásra kölcsönösen visszahat. (Tóth, 2013). Azok a tanulási folyamatok, amelyek pedig a külső ingerekre – példaként a piaci versenyhelyzetre – adnak választ, jelentősen befolyásolják vagy teljesen megváltoztatják a szervezeti kultúrát. A társadalmi és gazdasági változások (kihívások és válsághelyzetek) hatásai nem elhanyagolhatóak egy-egy szervezet vizsgálatakor. March „Bevezetés a döntéshozatalba” (March, 2000) című könyvében a szervezeti kultúrát mint a zavaros világ egy rendező elvét jeleníti meg. Véleménye szerint a kultúrával, hagyományokkal értelmezhetjük a körülöttünk (döntéshozók körül lévő) jelenségeket és ezekkel tehetünk rendet a káoszban. (Schrunkó, 2013.) Ez a rendező elv ugyanakkor gyakran egy személyben is megtestesül, aki a szervezeti kultúra hordozója s egyben alakítója is. Az ilyen szervezeti kultúrákat leginkább a távol-keleti közegben azonosították (Kotter 2009; Deal–Kennedy 1982), de ma már világszerte megjelentek Ázsia kulturális jellemzői, melyektől a tudomány és az üzlet is a szervezetek hatékonyságát és a szervezetfejlesztés sikereit remélték (indiai spiritizmus, kínai szociálkapitalizmus) (Schrunkó, 2013).

A szervezeti kultúrák váltása természetesen komplex folyamat. Rosauer a kultúraváltás folyamatát egy teljesen új szervezeti jelenségként (egy-egy alkotó elem új működési görbéjeként, amiből összesen háromra van szükség), azaz egy új szervezeti kultúra létrehozásaként definiálja. A változtatást magát egy egyszerű alkotói folyamathoz hasonlítja, ahol a megújításhoz három fő komponensre van szükség. (Rosauer, 2013)

Példaként a szervezeti kultúra megújítását a tortasütéshez hasonlítja, ami a sütés végén sikert (eredményt) ér el a fogyasztók körében. Véleménye szerint a tortakészítés pedig

azért nem bonyolult, mert három fő elem kell hozzá, amire koncentrálni szükséges: egy pék/cukrász (alkalmazott), a sütés folyamata (munka) és a vevő (fogyasztó). Azt állítja, hogyha erre a három komponensre fókuszál a szervezet vezetése (munkavállalók, ügyfelek és a munka), akkor sikeresen hajthatja végre a szervezeti kultúraváltást. E három tényező eredményhez (üzleti eredmény/siker) fűződő viszonya határozza meg a szervezet kultúraváltásának az eredményét. (3 tényező alapján alakul a 3 harang-görbe.)

Rosauer leszögezi: a siker akkor érhető el, ha minden szereplő tudja, hogy a szervezeti kultúraváltás célja a sikeres üzlet (eredmény). A három haranggörbe-elmélet a vásárlók/fogyasztók helyzetének, a munkatevékenység átszervezésének és az alkalmazottak involválásának az áthelyezésével ezt mutatja meg:



4. ábra: A három harang-görbe modell harmadik szemléltető fogyasztói ábrája

Forrás: www.threebellcurves.com

Ennek megfelelően az alkalmazott teljes elkötelezettsége szükséges a cél eléréséhez. A szervezetben olyan körülményeket kell teremteni, hogy az emberek jól érezzék magukat a feladatellátás közben és tudják, hogy a változás az ő személyes érdekük is. Eközben az ügyfelek felé is azt kell kommunikálni, hogy számukra a termék/szolgáltatás jobb lesz, és ezzel a vásárlóerőt fenn kell tartani (Rosauer, 2013).

Kotter (2009) szerint a szervezeti kultúraváltás egy tudatos, a szervezet stratégia alkotójától induló folyamat. Túllépve a külső körülmények vizsgálatán, a szervezetet érő külső ingerek elemzésén, a szervezeti vízió megformálása az első lépés. A vezetők

(ezek lehetnek tulajdonosok/alapítók vagy felső vezetők) víziója nem egy elvi cél-orientált gondolat, hanem a szervezet jellemzőinek egyfajta újrastrukturálása és új elemek (gondolatok) struktúrába helyezése.

Kotter (2009) szerint a szervezeti változásnak akkor van eredménye, ha az a szervezet egészére kihat, és a vezetés képes a stratégiát kisebb célokra (a szervezeti egységek/struktúrák) szintjére lebontani és a folyamatokat így elindítani. A célok meghirdetése, az új feladatok kijelölése és annak kommunikációs folyamatai már önmagukban formálják a szervezeti kultúrát (van der Voet, J. 2014).

Magyarországon az oktatásban a szervezeti kultúra modelleket (Serfőző, 2002) elsősorban az iskola vezetésének a jellemzésére használják (Baráth, 1998), illetve az oktatáskutatók az iskolákat fenntartóik (továbbá alapítók / működtetők) szerint próbálják szervezeti kultúra csoportokba sorolni (Kollár, Szabó, 2004). Egy ilyen irányú kutatás (Serfőző 2005) empirikus modellje szerint az iskolákban öt faktort tudtak azonosítani, melyek a következők: bizalom, teljesítményközpontúság, csapatszellem, fejlesztés/újítás, szervezettség/szabályozottság.

Az alábbiakban ezekhez igazodva mutatom be a disszertációm vizsgálati tárgyát képező alapítványi fenntartású oktatási szervezet, az OK Központ szervezeti kultúra jellemzőit:

1. Bizalom:

Serfőző szerint: "támogató, bevonó, koordinátor vezető: működése nyomán bizalomteli, nyílt légkör". (Serfőző, 2005. 77.)

Az alapítvány működésében a bizalom és a vezetői magatartás egy komplexebb jellemző. Az alapítvány sokrétű tevékenysége folytán a szervezetben vezetésében egyaránt jelen van a Quinn-féle hierarchikus szemlélet és az alapítótól örökölt – Handy modell elméletére jellemző – pénzügyi hatalomkultúra is. Hiszen az alapító és az általa kijelölt kuratórium határozta meg az alapvető cél- és normarendszert. Ez a szervezetben egyfajta formalizált hierarchiaként működik, de a szervezeti működés szempontjából stabilitást, az egyénekben (munkatársakban) biztonságérzetet eredményez.

Ugyanakkor a stabil működéshez kapcsolódó folyamatos sikerek bizalmat szültek a vezetés felé, ami az oktatás szakmai munkában a mindennapok részévé vált. Így a

működtetés ügyviteli és gazdasági vezetői szempontból hierarchikus, az oktatás szakmai munkára a nyílt légkör a jellemző.

Ehhez kapcsolódik a bizalmat támogató – a szervezeti működésben jól kimutatható – szociális érzékenység, amely elsősorban az alapítvány civil-szervezeti létéből és a munkatársak által is jól ismert (mert az oktatási tevékenység mellett részesei) mecenatúra tevékenységből és szociális érzékenyítő programok példáiból fakad.

A vezetők és beosztottak közötti bizalmi légkör és személyes empátia jellemzi az Alapítvány működését.

2. Teljesítményközpontúság:

Serfőző szerint: „teljesítmény-centrikus, versengő, piacérzékeny iskola, hajtós, teljesítményközpontú vezetéssel” (Serfőző, 2005. 77.)

Az alapítvány működésére minden fentiekben felsorolt szervezeti kultúrát jellemző elem igaz. A teljesítmény fogalma az Alapító és a támogatók elvárásainak egyenes következménye: minél több gyereket oktasson és pedagógust képezzen az alapítvány pénzügyi-gazdasági és gazdálkodási ismeretekre, továbbá minél eredményesebben hasznosítsa a működéséhez szükséges és rendelkezésére bocsájtott eszközöket.

Emellett az alapítvány oktatási tevékenységével folyamatosan versenyhelyzetben van magyarországi és nemzetközi programokkal a saját programjának népszerűsítése és a forrásszerzés érdekében.

Az alapítvány nemzetközi piaci versenyhelyzetbe került, amikor 2016-ban bemutatkozott Londonban a Bett Show elnevezésű nemzetközi oktatási kiállításon, ahol oktatásfejlesztési tevékenységével vált versengő oktatás-tudományi szervezetté. Ehhez kapcsolódóan az alapítvány szakmai működését egy négy fős menedzsment, projektvezetők és intézményvezetők teljesítményközpontú attitűddel irányítják.

3. Csapatszellem:

Serfőző szerint: „elkötelezett, együttműködő, összetartó, barátságos nevelőtestület, erős csapatszellem” (Serfőző, 2005. 77.)

Az Alapítvány egy közel negyedszázados civil szervezet, ugyanakkor az OK Projekt néven működő, specializált oktatási tevékenysége összesen négy éves. Ebből fakadóan az oktató szervezet kultúrájában minimálisak azok a kulturális elemek, amelyek

állandóként (régí értékként) jellemezhetőek. Ezek közül az egyetlen figyelemre méltó elem a névadó szellemi örökségéhez – Fáy Andráshoz az 1800-as évek reformpolitikájához – kötődő hagyományőrzés, ami a szervezeti kultúra fontos része.

Minden más hagyomány, rituálé, működési jellemző, saját, egyedi tudás, új és folyamatosan formálódó kulturális elem. Azonban Schein jéghegy elméletéből levezetve a látható kulturális elemek ma már jelentős belső és külső márkaértékkel bírnak. Az OK Projektet jelentő „OK (okai) Brand” és annak formális elemei erős elköteleződést, összetartozást és büszkeséget jelentenek a dolgozók számára.

Ehhez kapcsolódik az értékteremtő szervezeti modell tudatosítása és tudatossága a szervezetben, a szervezet elismert és eredményes munkájából fakadó elismertség és a hit (a saját tevékenységükben), ami még inkább összekovácsolja a szervezet tagjait és erős csapatszellemet alakított ki.

Itt fontos megemlíteni, hogy az 1980-as években, amikor a szervezeti kultúrák szervezeti teljesítményre gyakorolt hatását először vizsgálták részletesen, akkor a csapatszellem, az összetartozás fogalmain túl egyfajta ernyő fogalomként megjelent az „erős kultúra” fogalma, amely Deal és Kennedy (1982) nevéhez köthető.

Deal és Kennedy a szervezet fő értékének tekinti az erős szervezeti kultúrát, ami szerintük elsősorban a szervezeti rítusokban és szertartásokban fejeződik ki (Schránkó, 2013).

4. Újítás/Fejlesztés:

Serfőző szerint: „fejlesztésekre nagy figyelmet fordító, dinamikus, törekvő nevelőtestület és iskola” (Serfőző, 2005. 77.)

Az Alapítvány oktatási tevékenysége egy folyamatosan bővülő, fejlődő tevékenység. A disszertációm kutatási eredményeként igazoltan egy tanító-tanuló szervezet. A szervezeti kultúra ezen komponensére jellemző a multikulturális és interdiszciplináris működés.

A szervezetben a legfőbb érték a tudás. A vezetők egyik legfőbb célja az új tudáselemek megszerzése, létrehozása, az ügyfelek (tanulók és pedagógusok) leghatékonyabb és teljeskörű kiszolgálása érdekében. Az Alapítvány jelentős belső képzési programokat tart fenn, támogatja az egyén tanulását, önfejlesztését és szervezeti tanulását.

5. Szervezettség/szabályozottság:

Serfőző szerint: „szabályozott, szervezett, összehangolt, stabil működés” (Serfőző, 2005. 77.)

Az előzőekben említett specializált szervezeti felépítés – a párhuzamosan hierarchikus és a feladatcentrikus – működés az alapja a stabilitásnak, miközben a szervezet szakmai tevékenysége és így a szervezeti kultúrája is folyamatosan változik.

Ahogy a szervezet működtetése összehangolt folyamat, úgy az oktatási és oktatásfejlesztési tevékenység is az.

Az Alapítványra négy irányból hatnak az ágazati kultúra hatásai:

- a már korábban említett alapítói, pénzügyi szabályozó kulturális hatás,
- a magyar közoktatás rendszerszemléletű kulturális jellemzői, amit az alapítvány ügyfelei (gyerekek és a pedagógusok) hoznak magukkal,
- az oktatási-tudományos intézményi feladatokhoz társítható, kutatói/fejlesztői kreativitás, alkotói szabadság és nyitottság,
- a nemzetközi oktatási piacról érkező szervezeti kultúrát befolyásoló tényezők.

Mindezek mellett az Alapítvány működése összehangolt és stabil, mert így volt képes az alábbiakban részletezett – a kutatásban bemutatott – eredmények elérésére.

6. A budapesti OK Oktatási Központ mint tanuló szervezet – egy empirikus kutatás tanulságai

A saját kutatások ismertetése előtt szükségesnek tartom bemutatni annak a vizsgálatnak az eredményeit, melynek kidolgozásában közreműködtem, de megvalósításában a visszajelzés-jellege miatt, az objektivitást biztosítandó, nem. Az alábbiakban ismertetett eredmények Dr. Ságvári Bence és munkatársainak munkáján alapulnak, melyek az Alapítvány számára készített szakértői anyag nem publikált eredményeit tartalmazzák.

Ahogy az irodalmi áttekintésben részletesen kifejtettem a dinamikus, folyton változó környezetben működő szervezetek egyik fontos tulajdonsága a tanulásra való képesség. Függetlenül attól, hogy a szervezet milyen ágazatban dolgozik, a versenyszférában helyezkedik-e el vagy sem, a külső környezeti kihívásokhoz való alkalmazkodás minden szervezet esetében fontos.

Dolgozatom középpontjában az oktatási terület áll, ahol különösen fontosnak tartom, hogy az oktató szervezetek, intézmények kövessék – vagy inkább együtt haladjanak – a külső kihívásokkal, társadalmi, gazdasági és globális kihívásokkal. Képesek legyenek az iskolák és a tanárok is versenyezni az élményalapú – gyerekeket, tanulókat célzó – szórakoztató és élménytartalmakkal.

A tanuló szervezetek elméletével kapcsolatos egyik legfontosabb megállapítás pedig az, hogy vajon egy adott szervezet mennyiben képes az ún. „kéthurkos” (*double loop*) tanulásra a megszokott „egyhurkos” (*single loop*) helyett. A kétféle modell lényege röviden az, hogy míg az egyhurkos visszacsatolási rendszerekben ugyan folyamatos a külső környezet, illetve a belső folyamatok monitorozása, és ennek megfelelően a célok meghatározása, azonban ezek a szervezeti önreflexiós folyamatok sohasem kérdőjelezik meg a szervezet alapvető célkitűzéseit és más fontos szervezeti normákat.

A kéthurkos tanulási folyamat ezzel szemben képes arra, hogy a begyűjtött információk alapján feltegyen olyan kérdéseket is, hogy vajon továbbra is megfelelőek-e ezek a célok és normák? Amennyiben ezek az érzékelt valósággal ellentmondásban vannak, ezek flexibilisen alakíthatók. Mint mindig, az „ördög” az elméletek gyakorlatban való alkalmazásában rejlik. A tanuló szervezet mint célkitűzés számára a legnagyobb veszélyt egyértelműen azok a (túl)bürokratizált folyamatok jelentik, amelyek meggátolják az információk begyűjtését, reális értékelését, illetve végletesen lelassítják, vagy egész egyszerűen lehetetlenné teszik magának a tanulásnak, illetve az adaptációnak a folyamatát.

Összefoglalóan tehát tanuló szervezetek fontos jellemvonása, hogy a benne résztvevők (a szervezet összessége) új módon képesek magukra és a világra tekinteni, és ennek megfelelően folyamatosan alakítani és monitorozni a szervezet napi működését, illetve hosszabb távú céljait. (Senge, 1998)

A tanuló szervezet legfontosabb jellemvonásaként általában (1) a változásra való gyors reagálást, (2) a minőség tudatosságot, (3) az alkalmazottak (nem irányító funkcióban lévők, az OK Projekt esetében a trénerek és az oktatást segítő munkatársak) nagyobb mértékű bevonását, (4) az ügyfél-orientáltságot, illetve (5) a kisebb, autonóm egységekből felépülő szervezeti hierarchiát szokták megemlíteni.

Az OK Oktatási Központban lebonyolított kutatás eredményeit a szervezet arculatának általános bemutatása után elsősorban ebből az öt elvből kiindulva mutatom be.

a; Módszertani leírás

A kutatás célja az OK Központ szervezeti kultúrájának, működési mechanizmusainak vizsgálata volt, elsősorban abból a szempontból, hogy megértsük, mely tényezők járulnak hozzá a szervezet új impulzusok iránti nyitottságához, a folyamatos tanuláshoz, a jó gyakorlatok intézményesítéséhez. Továbbá milyen szervezeti funkciók segíthetik elő a tréningen résztvevő tanulók hatékony tanulását, szemléletformálását.

A kutatás lebonyolítására Dr. Ságvári Bencét, az MTA munkatársát kértem fel. Ahogy az előzőekben már jeleztem, a kutatásban személyesen csak a tervezés szakaszáig vettem részt, utána teljesen kivontam magam a kutatásból.

Az adatgyűjtés során a kutatók három különböző módszert alkalmaztak.

Mélyinterjúk

A szervezet kulcspozícióban lévő munkatársaival mélyinterjúkat készítettek, 2016. november 23–25. között összesen 5 egyórás interjúra került sor.

Az elemzésben közvetlenül felhasználható információk mellett ennek a kutatási szakasznak az eredményei a következő két szakasz megalapozását is szolgálták.

Fókuszcsoportos beszélgetések

2016. november 25-én délelőtt két fókuszcsoportos beszélgetésre került sor a szervezet tagjainak részvételével. Az első beszélgetés résztvevői a szervezet különböző adminisztratív munkatársai voltak (recepció, oktatásszervezés, program- és rendezvény szervezés, IT), míg a második csoport kizárólag a szervezetben dolgozó tréner (oktatók) részvételével zajlott.

Online kérdőíves kutatás

A kutatók az adatfelvétel utolsó lépéseként 2016. december 2–6. között egy online kérdőív segítségével a szervezet arculatát, és az egyéni attitűdöket vizsgálták, illetve lehetőséget biztosítottak általános észrevételek és anonim szervezetfejlesztési javaslatok

b; A kutatás eredményei

A két fókuszcsoporthos beszélgetés résztvevői a csoport kezdetének legelején egyéni listákat írtak arról, hogy általánosságban mely szavak jellemzik leginkább a szervezetet. Az alábbi ábra az elhangzott szavakat mutatja szófelhő formájában. Ebből látható, hogy a legnagyobb gyakorisággal az alábbi szavak hangzottak el: *fejlődés/fejlődő, fiatalos, innovatív, oktatás csapat, trendi, inspiratív*.

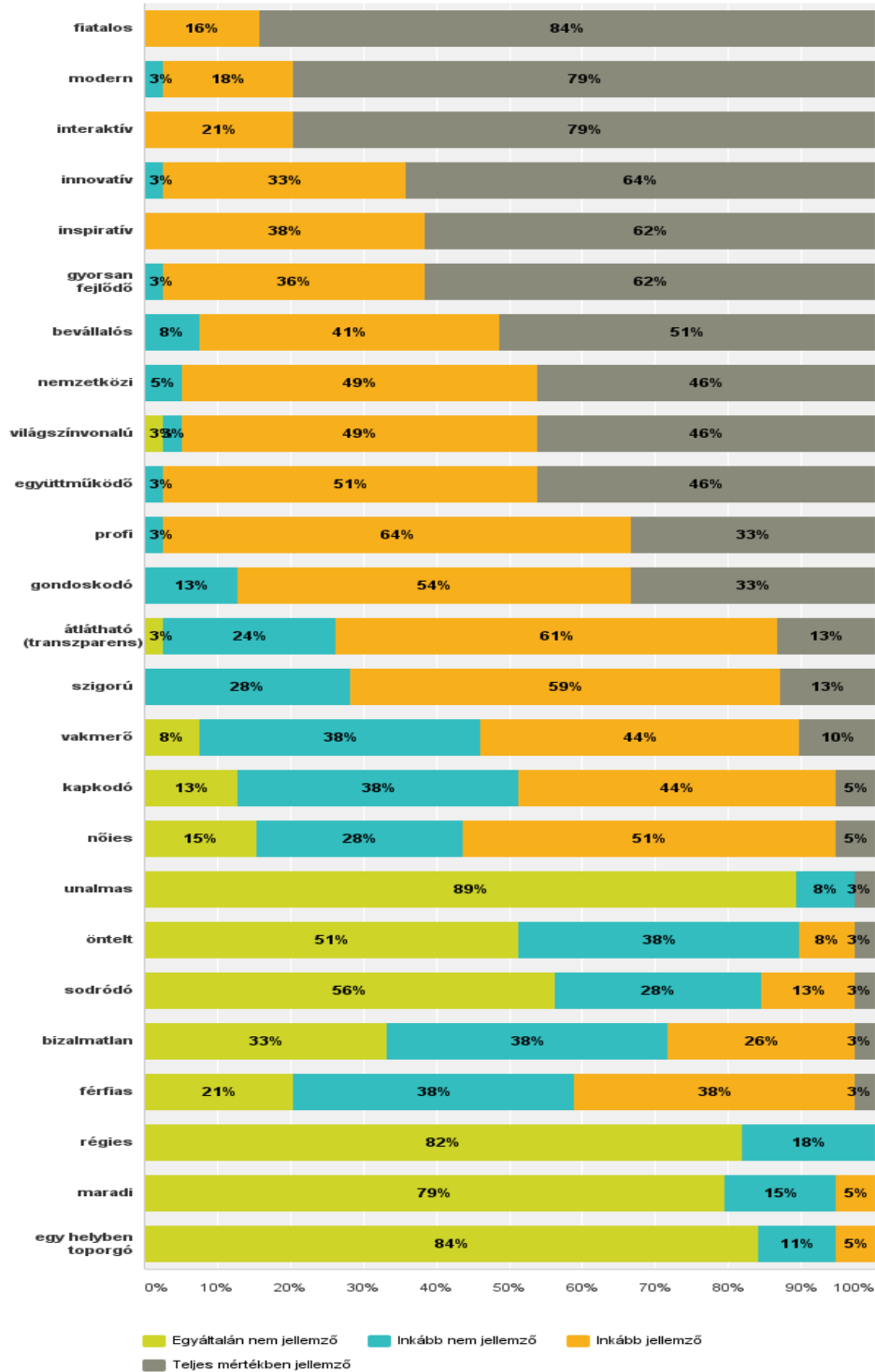


Forrás: Dr. Ságvári Bence

32

Q21 Mennyire jellemzőek az alábbi állítások az OK Központra?

Answered: 39 Skipped: 7



6. ábra: Szervezeti jellemzők

Forrás: Dr. Ságvári Bence

A fenti ábra adatai jól mutatják, hogy a három legjellemzőbbnek tartott szó a *fiatalos*, *modern*, és az *interaktív* voltak, majd ezeket követik az *innovatív*, *inspiratív* és *gyorsan fejlődő* szavak. A lista végén található szavak pedig sok tekintetben az elején találhatók ellentétjei. Ezek alapján az *egy helyben toporgó*, *maradi* és *régies*, illetve *unalmas* szavak voltak azok, amelyeket a szervezet dolgozói a legkevésbé tartottak jellemzőnek.

A lista középső részén lévő szavak megítélése azonban már korántsem volt ennyire egyértelmű. Volt közöttük jó néhány olyan, ami szintén egyértelműen pozitív, csak voltak néhányan olyanok, akik ezt „inkább nem” tartották jellemzőnek; azonban volt néhány olyan szó is, amelyeket közel azonos arányban tartottak jellemzőnek, illetve nem jellemzőnek. Ilyenek voltak például a *szigorú*, *vakmerő*, és *kapkodó* kifejezések.

Az utóbbi két szó arra a bizonytalanság-érzetre, és már-már túlzott kockázatvállalásra is utal(hat), amelyekről a későbbiekben még lesz szó. (Itt ismét hangsúlyozni szeretném, hogy a kérdőívet mindenki kitöltötte, beosztásától, és iskolai végzettségétől függetlenül.)

A változásra való gyors reagálás

Az interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések, illetve az online kérdőív eredményei is egyértelműen azt bizonyítják, hogy a budapesti OK Oktatási Központ szervezeti önképének legfontosabb eleme a dinamikus, gyorsan fejlődő, innovatív szervezet. Lényegében ez volt a legfontosabb tulajdonság, amellyel a szervezet tagjai – bármelyik alkalmazott kutatási módszertant vesszük alapul – saját munkahelyüket leírták.

A változásra való reagálás egyben – a szervezet eddigi történetét alapul véve – egy „nonstop” fejlődés, aminek érzete abban is megnyilvánul, hogy a jelenlegi méretét, szerteágazó tevékenységi köreit, hazai és nemzetközi ismertségét csupán pár év alatt érte el (2012–2016).

A fejlődés a szervezeti kommunikáció primer szintjein is nagyon intenzíven jelen van, a kutatás tapasztalatai szerint a menedzsment ennek fontosságát is folyamatosan hangsúlyozza. A szervezet tagjainak elmondása szerint ez többek között a folyamatos kihívások keresését, a mindig újabb és újabb célok meghatározását, a „rutinba” való belesüppedés folyamatos elkerülését jelenti.

Minőségtudatosság

A kutatók szerint mind az interjúkban, mind pedig a fókuszcsoporthoz beszélgetések során sok esetben megfogalmazódott az a vélemény, hogy a szervezet működése az eredményességet, racionalításra való törekvést, a folyamatos versenyhelyzet hangsúlyozását, azaz általában a szervezeti folyamatok összességét tekintve nagyban hasonlítható egy multinacionális vállalat működéséhez. (Dolgozatomban a szervezeti kultúra összetettségekor írtam arról, hogy az Alapítvány a versenypiaci szerepkört gyakorlatilag megörökölte/átörököltette alapító OTP Banktól, továbbá az alapító – Dr. Csányi Sándor – elvárásai is beépültek a vezetők stratégiaalkotásába és a napi szervezeti rutinokba.)

A kutatás vezetőjének elmondása szerint az Alapítvány napi működése és a multinacionális vállalati működés összehasonlítása azért jelentős, mert a jelenlegi szervezeti működés elsősorban ezeknek a nagy szervezeteknek a professzionális működési mechanizmusaira utal.

A kutatás módszertani sajátosságai alapján természetesen nem lehet mindenkire általánosítani, de az oktatási központ sikerességének érzete a többség számára a szervezeti kultúra, az önazonosság fontos részét képezi. Ennek a sikernek a megélése, illetve ennek kifelé való kommunikálása egyénenként változott, annyi azonban bizonyos, hogy a többség kifelé elégedett és büszke a munkahelyére. A „gyerekeknek tanítok/tanítunk pénzügyi ismereteket” rövid szervezetleírás mögött egy valóban komplex tevékenység, és egy ezt kiszolgáló összetett szervezet működik.

Az alkalmazottak (nem irányító funkcióban lévők) nagyobb mértékű bevonása

A vizsgálat végeredménye szerint a szervezetben számos olyan fórum került kialakításra az elmúlt időszakban, amelynek célja az alulról jövő kezdeményezések becsatornázása, a szervezet iránti önálló felelősségtudat kialakítása, illetve a szervezeti célok felülről lefelé való minél eredményesebb kommunikációja.

Az interjúk, illetve a két fókuszcsoporthoz egyik fő tanulsága, hogy a szervezetben dolgozók érzik a menedzsmentnek a folyamatos fejlődésre vonatkozó szándékát. Ezt egyértelműen pozitívumnak, értéknek tartják, illetve olyan tapasztalataik is vannak, amelyek ezeknek a gyakorlati hasznosságát igazolják vissza. Ilyen például a nem rutinszerű működés miatti váratlan dolgokra való felkészülés és felkészültség.

Azonban az elmúlt évek sikerei, a szervezeti dinamika, a kommunikáció tudatos fejlesztésére tett erőfeszítések ellenére – főleg a szervezet „alsóbb szintjein” megfigyelhető egyfajta bizonytalanság a jövővel kapcsolatban. Ez semmilyen módon nem hasonlítható egy alkalmazott sokakat érintő, saját munkahelye elvesztésével kapcsolatos frusztráló bizonytalanságra. Ilyen típusú félelmek az interjúkban és a csoportos beszélgetésekben nem jelentek meg.

A gyors fejlődés, az állandó változás azonban többekben kelt(het) olyan érzéseket, hogy „minden nem jöhet össze”, tehát szükségképpen lesznek olyan próbálkozások, amelyek kevésbé lesznek sikeresek, és ez kikezdheti a szervezeti „sérthetlenség” és „sikeresség” axiómáját.

Az OK Központ szervezeti tulajdonságainak, arculatának még alaposabb megértéséhez a kutatás során lebonyolított tréner-fókuszcsoport résztvevőit megkérték arra is, hogy a szervezetet hasonlítsák valamilyen emberhez. (Ságvári szerint ez a technika a márkaimázs vizsgálatok bevett módszertani fogása. Segítségével hasonlatok és metaforák segítségével kreatív módon lehet közelebb jutni a vizsgált szervezet domináns tulajdonságaihoz.)

A válaszok között volt olyan, aki egy „céltalan vándorként” írta le a szervezetet, de ehhez hasonlóan a céltalanság, a végső cél ismeretének hiánya másnál is megjelent egy lázadó kamaszlány képében. Fontos, hogy ezek a hasonlatok kizárólag az oktatók (trénerek) részvételével zajlott fókuszcsoportban hangzottak el. Az oktatók perspektívája mint a szervezet tulajdonképpen alsóbb szintjein dolgozóké összességében más volt a többi interjúhoz és beszélgetéshez képest. A kutatók szerint az oktatók azok, akikhez a szervezet kommunikációs csatornáit betartva vélhetően a legutoljára jut el a stratégiai jelentőségű információ, és a köztük, illetve a menedzsment közötti szervezeti távolság a legnagyobb.

Az eredmények alapján összességében tehát elmondható, hogy a szervezet tagjai hozzászórtak az állandó változáshoz, ebből a szempontból a stressztűrő képességük nyilvánvalóan átlag feletti. Ugyanakkor pontosan ez – ahogy Ságvári fogalmazott – az állandó „menetelés”, a jövő kiszámíthatatlanságával kapcsolatos frusztrációk, ha nem is hangsúlyosan és a felszínen, de rejtettebb módon jelen vannak az összesen 15 főnyi oktatók gondolataiban.

Ügyfél-orientáltság (amelynek egyik fontos eszköze az önképzés)

A kutatás eredménye megmutatta, hogy a folyamatos fejlődés tudatához kapcsolódóan szintén a „belsővé tett” szervezeti kultúra része az önképzés. Természetesen ez elsősorban trénerek esetében volt a leghangsúlyosabb, de ennek az elvnek a „kisugárzása” másokon – a többi dolgozón – is érezhető volt.

A válaszok alapján ez a trendkövetés egyik legfontosabb eleme, illetve a trénerek esetében egy hatékony kockázatmenedzselés, ami egyszerre jelenthet konkrét tudást, vagy olyan kommunikációs ismereteket, amelyek a konkrét tudás esetleges hiányosságait profi módon „semlegesítik”. A napi eseményekkel, a fiatalokat érintő dolgokkal kapcsolatos aktív ismeretek segítenek fenntartani a központ dinamikus és trendi jellegét.

Ságvári szerint az ügyfélorientáltságot jól jelzi az, hogy a trénerek számára mi is az igazi siker, mikor elégedettek a munkájukkal, és adott esetben mikor kerülnek ők is a flow-élmény hatása alá.

A vizsgálat szerint az egyik leghatásosabb élmény – amit többen is említettek – az, amikor 1–2 év múlva visszatér ugyanaz a diák, és emlékszik a korábban tanultakra, vagy meg tudja mondani, hogy melyik tréner foglalkozott vele. Szintén fontos szempont, hogy az adott tréning ne csak a gyereket „szippantsa be”, hanem a trénert magát is. Azaz arra a pár órára ő is oldódjon fel a csoportban, legyen számára is flow-élmény a gyerekekkel való foglalkozás.

Kisebb, autonóm egységekből felépülő szervezeti hierarchia

A kutatók elmondták, hogy a dolgozókkal történő személyes beszélgetések alapján a belső szervezeti folyamatok, a tudatosan kialakított kommunikációs csatornák, együttműködési felületek, a szervezeten belüli információáramlás rendje összességében jól támogatja a dinamikus, gyors reagálású szervezeti működést.

A szervezeti kultúra, a légkör talán legfontosabb elemeként a megkérdezettek a belső kohéziót említették. Ezt a legtöbben úgy fogalmazták meg, hogy „*itt mindenki tudja, mi a dolga*”, de ez nem jelenti azt, hogy „*ne segítenének egymásnak*”, ha éppen az eredményesség szempontjából erre van szükség.

Ságvári a kutatási eredmények összefoglalójában kiemelte, fontos, hogy az elmondások szerint az oktató szervezetnek ez az „emberi oldala” a „multi-jellegű” működéssel

párhuzamosan van jelen. Volt olyan interjúalany, aki a szervezetet egy családhoz hasonlította. Többen voltak olyanok, akik más, kevésbé integratív szervezetekből érkezve emelték ki a magas szintű szervezeti együttműködés és kohézió fontosságát. Amit fontos kiemelni (és ezt is többen említették), hogy ez a fajta együttműködés lényegében egyfajta belső meggyőződéssé, *inkorporált normává* vált az idők során.

A menedzsment által közvetített szellemiség, a „munkavállaló helyett munkatárs” nem egy alkalommal visszaköszönt az interjúkban, illetve a fókuszcsoportos beszélgetéseken. Többen is említették, hogy tudatos kiválasztási elvnek látják azt, hogy olyan emberek kerüljenek be ebbe a szervezetbe, akik képesek előbb-utóbb megfelelni ennek a definíciónak. Ezt elősegítheti a már említett baráti/kollegiális légkör, ami elméletben felgyorsíthatja a szervezeti integráció folyamatát. És egyben erősítheti az önálló felelősségvállalásra való motivációt is.

c; Szervezeti stratégia, szervezeti tanulás – összegzés

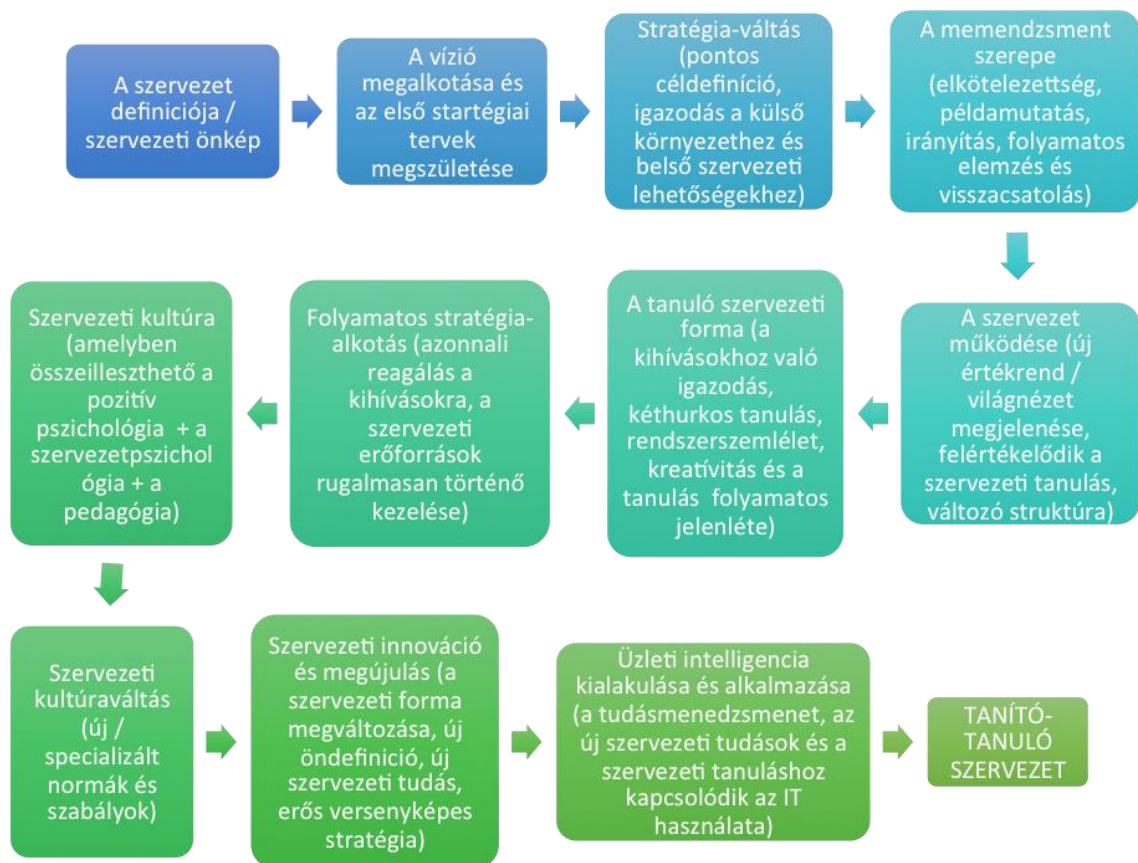
Ságvári kutatási összefoglalójában, mely az OTP Fáy András Alapítvány nem publikált dokumentációja, leírja, hogy miután a kutatás során az eredményekben (az elemzés bármely szegmensét tekintve) megjelent, és egyértelműen azonosítható volt a tanuló szervezetekre jellemző szervezeti viselkedés, így a budapesti OK Oktatási Központ vezetési és szervezetszichológiai szempontból tanuló szervezetnek nevezhető.

Ugyanakkor felhívta a figyelmet arra is, hogy a szervezeti struktúra oktatási szintjein dolgozók egyes esetekben nem látják, nem ismerik fel a szervezet közvetlen célkitűzéseit és ez bizonytalanságot szülhet bennük. Ez nem a munkájuk napi minőségére, inkább a hosszútávú motivációjukra lehet hatással. Ugyanakkor a bizonytalanságot érzők is büszkék a munkájukra és egyöntetűen egy alkotó, dinamikus csapat tagjának tekintik magukat.

Összegezve tehát, láthattuk a szervezeti kultúra, szervezeti átalakulás és tanuló-tanító szervezet jellegzetességeit a magyar oktatási szervezet kontextusában vizsgált konkrét intézmény, az OK Központ munkájára vonatkoztatva. Azt is láttuk, hogy magának a szervezetben zajló oktatási tevékenységnek a sajátosságaira hatnak a szervezeti kultúra jellemzői és viszont. Dolgozatom következő részében azt mutatom be, hogy

neveléstudományi szempontból melyek az OK Központban zajló oktatási munka jellegzetességei, s ezek hatásai miképpen jelennek meg a szervezet életében.

A fentebbiekben ismertetett szakirodalmi áttekintést és a szervezeti stratégia, átalakulás, tanuló szervezet dinamikát az alábbi ábra foglalja össze és vezet át egyben az OK Központ, mint képzést folytató tanuló szervezet belső, pedagógiai sajátosságainak elemzéséhez.



7. ábra: Szervezet-pszichológia, szervezeti tanulás – összegzés

Forrás: saját ábra

III. Az OK Központ képzéseinek pedagógiai-elméleti beágyazódása

Egy tanító szervezetben különösen fontos a szervezeti tanulás szempontjából, hogy milyen az a pedagógiai felfogás, amely jellemzi a képzést. Az általam vizsgált OK Központban alkalmazott képzési elvek szervesen illeszkednek a megszokott iskolai oktatástól eltérő pedagógiai irányzatok felfogásába, ezért bemutatásukat ezekhez illesztve végzem el. Az élménypedagógia, játékpédagógia és Montessori-pédagógia elemeinek ismertetése pedig átvezet az empirikus kutatásunk során kiemelten vizsgált flow-élmény értelmezéséhez.

1. Élmények, projektek, játékosság és kreatív pedagógiai módszerek a XXI. századi oktatásban

A disszertációm vizsgálatának tárgyát képző OK Projekt képzési megoldásait azoknak a pedagógiai áramlatoknak a tapasztalataiból állítottuk össze, amelyek kiemelt jelentőséget tulajdonítanak az élményeknek. Természetesen maga az élmény (amit sokféle módszerrel kiválhatunk), az élmény társítása az iskolai léthez vagy az iskolán kívüli oktatáshoz, mindig is szerves része volt az oktatási folyamatnak. Ez még a leginkább „porosz” oktatási rendszerekben is érvényesült: Ranschburg Jenő gyakran elmondta, hogy amikor a felnőttek az iskolai éveikről mesélnek, mindig előkerül egy-egy olyan tanár (gyakran az osztályfőnök) emléke, akinek az óráira szívesen gondolunk vissza és boldogan, örömmel mesélünk az akkori élményt jelentő iskolai történetekről.

A neveléstudományban sokféle irányzat, elmélet formalizálta az élményeket fókuszba állító oktatást. Dolgozatomnak nem célja ezeket a definíciókat részletesen tárgyalni, feldolgozni, ezért csupán az OK Központban alkalmazott tanulságokat mutatom be. Ilyen például Karl Scharghuber és Günter Amesberger élménypedagógiai felfogása, miszerint a tapasztalati úton megvalósuló tanulás, amely általában nem hétköznapi, hanem felfedezést/kalandot és élményt magába foglaló helyzetben és természeti környezetben történik. A tanulásban mint tevékenységben az egész emberi organizmus komplexen részt vesz, és ezért elválaszthatatlannak tartják az emberi agy, a szív és kéz – azaz az érzékelés minden formája – összehangolt szerepét. (Mészáros, Bárnai, 2010) Kaplan szerint a tapasztalati tanulás nem valami különös jelenség, hiszen a természethez való igazodás és vonzalom az ember alapvető természetéből,

kompatibilitásából fakad. Ezért Kaplan a természet „használatát” nem csak tanulási formaként, hanem terápiás eszközként is tekinti (Kaplan, 1995.) A természetismeret és a tanulás közvetlen összekapcsolása sem újkeletű, például a cserkészlet a maga sajátos formalizált világával, szervezeti és oktatási kultúrájával ennek jegyében jött létre. (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2003.) Ezt a gyakorlati programot igazolta Neill és Heubeck 1997-ben végzett vizsgálata az élmény és az egyéni képességek összefüggéseinek feltérképezéséről. Ők is az iskolán kívüli (ezek az outdoor tapasztalati programok) programokat vizsgálták, például a táborozáson keresztül, amely nagyon különbözően hatott az ugyanabban a csoportban lévő gyermekekre. Az outdoor programokat vizsgálva többek között kimutatták, hogy az élménypedagógia másként hat az extrovertált és az introvertált személyiségekre. (Neill, Heubeck, 1997.)

Az élménypedagógiában a hagyományos módszerekhez képest más, közelebb a tanár és tanuló kapcsolata. A tanár szerepe az „élménycsináló”, pontosabban a tanulás környezetének megteremtése, a tanulásra egyben élményre hangolása, a tanulási kedv megteremtése erős motiváció útján. Fontos, hogy a tanár képes legyen differenciálni a tanulók között: meglévő ismereteik, tanulási különbségeik, képességeik, nemük, személyiségtípusaik szerint, etnikai hovatartozás, kulturális különbségek alapján. (Neill, Heubeck, 1997.)

Természetesen nem az élménypedagógia volt az egyetlen vagy akár a leginkább meghatározó új nevelésméleti irány, ami beépült az OK Központ képzési stratégiájába. Elsőként a projektpedagógia, projektoktatás megoldásait említem, hiszen az OTP Bank és az OTP Fáy András Alapítvány pénzügyi oktatási tevékenységének közel húsz éves tapasztalata szerint a laikusok és gyerekek pénzügyi, gazdasági oktatáshoz – különösen a bonyolultabb és sok szakmai kifejezést tartalmazó gazdasági összefüggések tanításához – ez a módszer a leghatékonyabb.

Másodszor, az Alapítvány és az ELTE közös – pénzügyi, gazdasági ismereteket oktató – pedagógus-továbbképzésének elmúlt négy éve során a hallgatók személyes elmondásából szerint kiderült, hogy a már képzett – azonban nem szakirányú végzettségű – pedagógusok a projektoktatás módszertanával tudták leginkább elképzelni a gazdasági oktatás gyakorlati megvalósítását.

Harmadsorban, a projektoktatás a vizsgálatom tárgyát képező OK Projektnek is fontos és napi eleme. Például van olyan csoportos feladat az oktatás során, hogy a diákoknak

közösen kell megtervezniük egy nyári fesztivál látogatást és annak teljes gazdasági tervezését is, ez az ún. „fesztivál projekt”.

Negyedsorban – bár disszertációmnak a magyar közoktatás működése közvetlenül nem témája –, érdemi információ, hogy az OK Központban megvalósuló tréningeket az általános iskolák egy részében saját „projekt-hetük” részeként kezelik.

Bár a projektszemlélet az üzleti világban magától értetődik, az oktatásban ez nincs így. Amint azt Nádasi Mária leírja, konzekvensen szét kell választani a projekt hétköznapi fogalomértelmezését, és pedagógiai megközelítését. Pedagógiai megközelítésben a projekt célja összetettebb, kettős: egyrészt a tanulók a feladat megoldásával annak célját kívánják elérni, a megoldást kívánják bemutatni. Emellett pedig maga az alkotási/tanulás folyamat megismerése, irányítása, elemzése magának a pedagógiának, a nevelésnek a célja. Ezért e második cél elérése érdekében a pedagógusoknak ismernie kell a projektirányítás módszerét, különös tekintettel arra, hogy az iskolai oktatásban nem felnőttekkel, hanem gyerekekkel dolgoznak. (Nádas, 2010.)

Nádas Mária „Projektoktatás elmélete és gyakorlata” című könyve (Nádas, 2010) alapján a projektoktatás legfőbb jellemzői – melyeket összefoglalva az OK Központ működésére ismerhetünk:

- Kiindulópontja a téma egésze, amely egy komplex – a közgazdasági fogalomhoz hasonló – projektként értelmezhető. A tanulás folyamatán törekszik a részek és részletek, a projekt összetevőinek a megismerésére.
- Nem csak a végeredmény fontos, hanem azzal egyenértékű az odáig vezető út, a tanulás és ismeretszerzés is.
- A projektpedagógia fontossága, hogy pontosan előre láthatóan definiálja az oktatás célját, mit fognak megismerni a tanulás során a tanulók.
- A tanulóktól azt várja, hogy összegezzék a témával kapcsolatos ismereteiket, ha szükséges, interdiszciplináris módon megközelítve azt, akár függetlenül a tantárgyi kötöttségektől.
- A gyerekek többnyire csoportokban dolgoznak.
- A pedagógus a projektmenedzser, aki az elvégzett feladatokról projektnaplót vezet.

A projekt- és az élmény-pedagógia hasonlóságai (belső motiváció (drive), önjutalmazás, elmélyülés, mély bevonódás, kihívás, felfedezés, kreativitás, döntési lehetőség, közvetlenebb tanár-diák kapcsolat, tanári mentor-szerep, a valós élet beemelése, csoportos foglalkozás) mellett a különbségek is láthatóak. A projektoktatásban az oktatási program megtervezése, a projekt definiálása minden esetben egy hosszabb, tudatos előkészítő folyamat. Az élménypedagógiában ez nem minden esetben van így (például az outdoor programok esetében a megtapasztalás lehet esetleges). Az élménypedagógiában a program nagyon részletes megtervezése elsősorban az IT eszközök megjelenésével és használatával lett hangsúlyos. A projektmódszertan végén a diákok prezentálnak, bemutatják a feladat során elérni kívánt (megvalósított) célt és beszámolnak a munka folyamatáról is. Ez a fajta összefoglaló, összegző tevékenység az élménypedagógiára nem jellemző.

Mindebben az adaptivitás meghatározó jelentőségű. Miután a pedagógus folyamatosan együtt dolgozik a tanulókkal, látja (és projektnaplóba dokumentálhatja is) részletesen az egyén (a tanuló) sajátos viselkedését és egyedi képességeit, lehetősége nyílik a tanulók optimális fejlesztésére. Azaz a jövőben/más esetben, szubjektív módon közelítheti meg a tanulót, egyedi módon határozhatja meg a neki szánt feladatot (Nádasi, 2012)

A tervezettség, az oktatási tréningek komplexitása ugyancsak jellemzője az OK Központ képzéseinek, ami a konstruktív pedagógiából ismert tervezési stratégia és módszertan eredménye. (Nahalka 1997.) Ennek alapja, hogy a gyerekek a tanulást, a tudást egyfajta konstrukcióként kezelik, és saját értelmezési folyamatukban hasznosítják /tanulják meg/sajátítják el. Ezért nagyon fontos, hogy a tanulás (a konstrukció) milyen alapokra épül, a tanuló gyerek, hogyan lesz képes a leghatékonyabban értelmezni és kötni (lehorgonyozni) az új tudást? Nahalka szerint ezért kell nagyon pontosan meghatározni a tanítás menetét és a pedagógusnak precízen felkészülnie az oktatásra.

Továbbá fontos szerepet kap benne az oktatási környezet és annak oktatási eszközök szintjéig lemenő részletes és tudatos megtervezése, és egymást követő elrendezése, melynek a célja a tanuló minél pontosabb észlelése és felismerése.

Ugyanakkor a konstruktív pedagógia – az oktatási folyamat magas szintű tervezettsége mellett – folyamatosan számol azzal, hogy a tanulók – egyéni képességeikből fakadóan – másképp értelmezik a tanulás során megjelenő elemeket. Ahhoz, hogy minél közelebb kerüljön a tanuló képessége és a vele szemben támasztott elvárás (hasonló módon, mint

Csikszentmihályi Flow elméletében a kihívás/képesség egyensúlyra való törekvés), a pedagógusnak pontosan meg kell ismernie a tanulót. Ha erre több idő áll rendelkezésre, akkor beszélgetésekkel, személyes interjúkkal, ha kevesebb, akkor próbafeladatok, kisebb írásos gyakorlatok elvégzésével. (Az OK Projektben a tanulónak ez a fajta felmérése a tréner és a tanuló 25–30 perces ismerkedési szakaszában történik meg.)

Nahalka szerint a konstruktív pedagógia másik nagy feladata a tanuló megismerése és az abból fakadó tervezés mellett a konceptuális váltások „kiharcolása”, azaz a tanulókkal a tudásanyag meggyőző és jól értelmezhető elfogadtatása. Ez főként akkor nehéz kérdés, ha a tanuló korábbi tudása és ismerete és az elsajátítandó tudás között jelentős ellentmondás van. Ebben az esetben nem elég, hogy a tanár meggyőző, olyan helyzetet kell teremteni, hogy a tanuló is motivált és befogadó legyen az új ismeretek iránt. Ebben jelentős szerepe lehet a szociális környezetnek, a tanuló társak befolyásolásának, a megtapasztalásnak, és ezek együttes alkalmazásának. Azonban Nahalka szerint ez a fajta komplex és egyedi tanítási stratégia csak differenciált pedagógiai eszközrendszerrel valósítható meg.

Nahalka István a konstruktív pedagógiai módszertanról azt mondta, hogy annak megítélése azért ellentmondásos, mert bár ez a jövő pedagógiai módszertana, azonban ha hétköznapi szemmel közelítjük meg a témát, akkor a konstruktivista pedagógiai szemlélet gyakorlatilag csak egy elvárható pedagógiai felfogás az általános pedagógiai szemléletre vetítve.

Külön érdekes kérdés, hogy ezek az új pedagógiai irányzatok hogyan kapcsolódnak a hagyományos oktatás értékeihez, megoldásaihoz. E téren tanulságos a világszerte gyakran mintaadóként tekintett finn oktatási modell újításainak bemutatására adott válasz, amit a finn oktatási kormányzat tett elérhetővé az érdeklődő szakemberek számára. A finn iskolai-pedagógiai újításokat a nagykövetségi honlapokon részletesen bemutató „káté” sorra véve a finn modellről elterjedt vélekedéseket elemzi, hogy miképpen tartják meg a hagyományos iskolai oktatás értékeit, miképpen alapoznak a tanárok és iskolák autonómiájára, valamint miért szakadnak el a PISA-eredményektől, mint legfontosabb igazodási ponttól.

2. Edutainment, Game-based Learning és a „gamification”

Disszertációmban az edutainment-tel és annak jellemzőivel külön is foglalkoznom kell, mivel az OK Oktatási Központ működését, mind szervezeti, mind neveléstudományi szempontból ez a szó jellemzi leginkább.

Az edutainment szókapcsolat a számítógépes játékok térhódításával terjedt el az 1970-es években (Robert Heyman 1973-ban használta, amikor a National Geographic Society számára készített anyagokat, majd 1975-ben Dr. Chris Daniels a Millenium Project kapcsán), és ennek nyomán került be oktatási alternatívaként hatékony eszközként az oktatásba. Természetesen az edutainmentre jellemző oktatási eszköztárat a közoktatásban is használják pl. Dániában, Norvégiában, Svédországban.

Pedagógiai megközelítésben az edutainment eszközével a tanulók lelkesedése és izgalma növelhető még az olyan tanítani kívánt témák iránt is, amelyeket nehéz tanítani. A szórakoztató tanítással a tanulás élvezetesebbé válhat, mert leköti és vonzza a tanulók figyelmét. (Aksakal, 2015.)

Kapcsolódva az előzőekben jelzett tapasztalati tanulás irányzatokhoz, fontos megemlíteni, hogy az oktatást szórakoztató módon, a tanulók tapasztalati ismeretszerzését és kreativitását fejlesztve szervezi meg (Pasawano, 2015). Az edutainment eszköztárába tartozik a zene, a film, a színház, a tévé, az internet, a modern IT fejlesztések, például robotika, a különböző vizuáltechnikai eszközök, például a holográfiák, és a különböző egyéb kommunikációs eszközök és technikák. (Aksakal, 2015.)

Az USA-ban és a Nagy Britanniában eleinte nem is az iskolai képzésben, hanem társadalmi tájékoztató és információs kampányokban használták az edutainment eszközeit (például AIDS felvilágosító kampányokban). Az 1990-es években a CD ROM-on terjesztett számítógépes játékok egyik alcsoportját hívták edutainmentnek. Céljuk, hogy magához vonzzák a játékosokat, és az érzelmeiket felhasználva magukhoz kössék, folyamatosan játékokra és így tanulásra motiválják őket. Az akkori informatikai trendek szerint elsősorban szimulációs játékokat használtak oktatásra. Ennek során kiderült, hogy nem minden IT alapú szórakoztatás (úgynevezett: technikai szórakoztatás) alkalmas az oktatásra, miután sok esetben a számítógépes játékokból hiányzott az oktatási tartalom/érték, és nem is volt képes megkötni a felhasználókban az új információkat. (Caillois, 2001.)

Ugyanakkor az IT-től függetlenül a televíziós tartalomgyártásban is megtalálta a helyét az edutainment. Ebben a környezetben ismeretterjesztő programokkal történik a tanítás, ennek jó példái a dokumentumfilmek és dokumentum- és tudományos műsorcsatornák. Ez a fajta edutainment alkalmazás nem csak a közoktatásban résztvevő tanulók szintjén hatékony eszköz, hanem az idősebb korosztály, a felnőttek számára is. (Aksakal, 2015). A kereskedelmi televíziós csatornák hírműsorainak nézettségét is ezzel a módszerrel – a szórakoztató elemekkel – növelik. Az új kifejezés neve, amely az információközlés és a szórakoztatás egyesülésére utal: „infotainment”. Azurák Csaba kommunikációs szakértő előadás-sorozatában („A XXI. századi médiafogyasztási szokások és a televíziózás kapcsolata”, OK Oktatási Központ, 2013) hangzott el az előbbi kifejezés az edutainment fogalommal párhuzamba állítva.

Az edutainment az oktatási lehetőségeket kereső játékipart is meghódította. A szülők sokkal szívesebben költenek olyan játékokra, amelyeknek van oktatási értéke. Ezek közül kiemelkedő játékfejlesztési programok például a programozható – távirányítású – eszközök (Kiili, de Freitas, Arnab, Lainema, 2012). Mivel manapság már vannak mozgó, távirányítású robotok, így ezek is helyet kaptak az oktatásban. A dán LEGO az egyik legismertebb képviselője az edutainment robotika és programozható játékgyártásnak (www.lego.com/mindstorms).

Aksakal tanulmányában a drámapedagógiát is mint szituációs játékot az edutainment eszköztárába sorolja (Drama in Education vagy Theatre in Education) A XX. század végén az andragógiai felhasználásban az edutainment a múzeumok, egyéb közösségi terek eszközévé is vált.

Az élményalapú társadalom folyamatosan növekvő elvárásainak megfelelően egyre több olyan iskolán kívüli intézmény is létrejött, amelyek tudatosan az edutainment módszerre épültek. Magyarországon erre az egyik legismertebb példa a Csodák Palotája, míg az egyik legrégebbi ilyen külföldi intézmény a Please Touch Museum, Philadelphiában (USA).

Az edutainment egyik fő alkotóeleme a játékoság, ami a játékpedagógia hagyományai (Dewey, 1909) mellett a számítógépes játékok térhódításával és oktatási alkalmazásával, alapkommunikációs kreativitás-fejlesztésével illetve bevonásával a pedagógusképzésbe meghatározóvá vált (számomra inspiratív példa erre egyebek közt Sugata Mitra munkássága vagy H. Nagy Anna tevékenysége).

Minden játék megvalósulását három tényezőre bonthatjuk, amelyek egymáshoz fűződő aránya a változó. A játék jellemzője: művelet, szerep és szabály. A művelet maga a cselekvés az adott időpontban, a szerep a játék tárgya (tartalom/keret, kisgyerekeknél többnyire mese), a szabály a játék működési keretét és a megoldáshoz való utat biztosítja. A játékpedagógia sokat idézett szakértői (Barab, Scott, Gerber) előadásaiból, írásaikból kigyűjtve a játék jellemzői pedagógiai megközelítésben:

- játéktudat – a valóság és a játék különválasztása,
- szabad döntések, illetve a tanár döntései és irányítása,
- a játék bevonása – a beleélés lehetősége,
- a játék mint örömforrás (az oktatásban a szimulációs és szerepjátékok kapcsán hangzik ez el),
- a játék mint feszültségoldó, vagy ráhangoló tevékenység,
- a játék mint fejlesztő / önfejlesztő lehetőség,
- fontos a játék környezete – ez jelentősen befolyásolhatja a érzelmeket és a bevonódást (fizikai környezet),
- a bevonódás az irányított és tudatos tevékenység során, azonban a számítógépes játékoknál megfigyelhető az elmerülés állapota is, amikor megszakad a külvilággal a játékos kapcsolata,
- a játék mint az oktatás eszköze: például: a Montessori óvodában és iskolában használt játékosan fejlesztő eszközök, gyermek méretű bútorok,
- a játék az iskolában a megismerés és a kooperáció fontos eszköze.

Mindennek egy friss irányzata a GBL (Game-based Learning) azaz játékalapú oktatás, amely az IT technológia, a neveléstudomány és a pszichológia közelítéséből jött létre. Ez neveléstudományi szempontból az élménypedagógia, a játékpedagógia és az edutainment egyfajta továbbgondolása, amiben az oktatás a játékra, a játékosságra fókuszál. Ma GBL jelzőt már minden olyan oktatásnál használják, ahol a játék, mint módszertani elem megjelenik. (Paras, Bizzocchi, 2005)

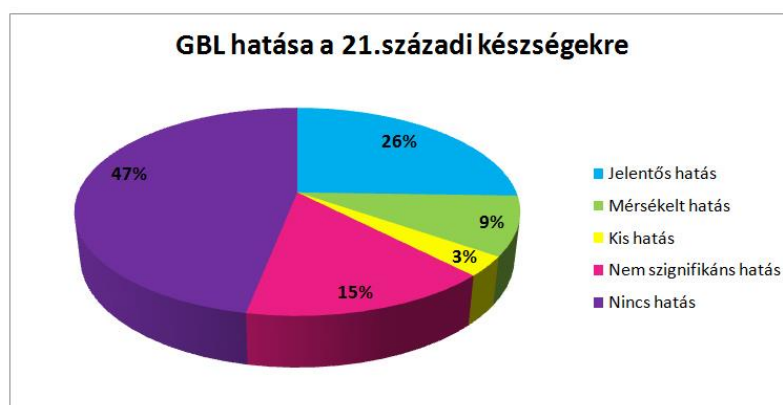
IT technológiai szempontból a GBL a számítógépes oktató játékok új generációját jelenti, amit sok esetben nem önállóan fejlesztenek, hanem egy már meglévő – üzletileg

sikeres – játékra ráfejlesztnek. Ilyen például a Microsoft által oktató/tanító szoftverre fejlesztett „Minecraft” elnevezésű játék, amit 2016 januárjában a Londoni Bett Show nemzetközi oktatási kiállításon mutattak be (www.bettshow.com).

Az alábbiakban egy olyan átfogó elemzés eredményét ismertem, amely arra vállalkozott, hogy a világ egyik legátfogóbb tudományos adatbázisát felhasználva (Academic Search Complete) 137 darab GBL tartalmú tudományos cikket feldolgoz és elemez. (Qian, Clark, 2016.)

Az adatbázisban egy kulcsszavas kereséssel (a GBL szóra keresve) választották ki 2010 és 2014 között írt és az adatbázisban meglévő cikkeket. A tartalmakat áttekintve, azokat a cikkeket tartották meg elemzésre, amelyek témája a számítógépes játékok lehetséges hatása volt a tanulásra, különösképp a XXI. századi készségekre. A kutatók kiindulópontja az volt, hogy egyre több tanulmány foglalkozik a játékalapú oktatás pozitív hatásaival, miközben egyre több oktató játék jelenik meg a piacon, melyeket azért fejlesztenek ki, hogy segítsék a diákok XXI. századi készségeiknek fejlesztését. Egyes oktatási eredmények és a piaci növekedés is azt mutatja, hogy a tanulás játékalapú megközelítése jelentős hatással lehet a pedagógiára, és megkönnyítheti a diákok XXI. századi készségeinek elsajátítását. Néhány tanulmány szerint egyre több kutató foglalkozik oktató játékok kifejlesztésével, miközben keveset tudnak arról pedagógiai/pszichológiai módszertani szempontból, hogy ez a fajta tanulás hogyan befolyásolja gyakorlatban a XXI. századi képességek fejlődését. Több tanulmány szerint nem találtak bizonyítékot a GBL és a tanulási teljesítmény növekedésének összefüggésére, így azt állítják, hogy a GBL nem feltétlenül hatásosabb a hagyományos iskola tantermi oktatásnál. Más tanulmányok pedig a GBL tanulásra vetített motivációját hiányolták.

Kiemelt figyelmet fordítottak az ún. „XXI. századi készségekre” (a kritikus gondolkodás, kreativitás, együttműködés, kommunikáció) kifejtett hatás tematikájára. A 137 elemzett tudományos cikkből 29 cikk számolt be a játékok XXI. századi készségekre kifejtett hatásáról. Ezek a cikkek leginkább a kritikus gondolkodásra fókuszáltak és csak egy cikk vélte a kommunikáció fejlődését tanulási eredménynek.



8. ábra: A GBL hatása

Forrás: Qian, Clark, 2016.

Mindezek alapján a GBL egy olyan virtuális környezet, ahol a tanulók játékokat játszva tesznek szert az ilyen ismeretek és készségek megszerzésére, javíthatják a problémamegoldó képességüket, kihívásokkal néznek szembe a feladatok során, és a tanulásban eredményeket érhetnek el.

A GBL játékok ugyanis megkövetelik a fenti képességek és készségek használatát, fejlesztését. Példaként jól megtervezett oktató játéknak a következőket nevezték: Quest Atlantis és The Radix Endeavor. Sok oktató játékot nagyon egyszerűre tervezik a szakértők szerint az olcsóság fenntartása érdekében (Qian, Clark, 2016), ezek azonban nem keltik fel a diákok érdeklődését. A szórakoztató játékok viszont – a kutatások alapján – fejlesztik a tanulási képességet, mivel a játékosokat kihívás elé állítja, növeli a kíváncsiságukat, a felfedezés vágyát, fejleszti az együttműködésre való képességet. A sikeres GBL megszerzése nem csak egy játék/oktatási eszköz beszerzését jelenti a diákok számára, hanem egy várakozással teli motiváció az új kihívásokra és az új ismeretek megszerzésére. Tehát az oktató játékoknak – a nagysikerű szórakoztató játékokhoz hasonlóan – jól megtervezettnek kell lennie, és alkalmaznia kell a kortárs tanulási módszereket (Például: élménypedagógia, kooperáció, edutainment stb.)

Fontos tapasztalat, hogy a tervezését illetően (oktatási jellegét/formáját vizsgálva) azok a játékok, amelyek kvíz vagy hagyományos – az iskolaihoz hasonló módon – gyakorlatok és gyakorlás formájában próbálja átadni az új tudást, nem keltették fel a tanulók érdeklődését. Ugyanakkor a jól megtervezett, komplexitást mutató és érdekesen kivitelezett játékok lekötik a tanulók figyelmét.

A kutatók megfigyelték, hogy a hatékony GBL játékok tervezői leggyakrabban az együttműködés képességét vették célba. Ezért a jól megtervezett, multiplayer (egyszerre több játékosal működő) online szerepjátékok (azaz a játékosok/tanulók térben távol lehetnek egymástól és akár ismeretlenül is játszhattak egymással) kihívások elé állították a játékosokat/tanulókat. Ezek a multiplayer és online játékok bátorították a felhasználókat/tanulókat arra, hogy játékos társaikkal működjenek együtt és próbálják a feladatokat közösen megoldani. Ez a kommunikációjukat, a kreativitásukat és az együttműködési képességeiket egyaránt javította.

Összességében a tanulmányok feldolgozása azt mutatja, hogy a GBL mint oktatási elem képes lehet a XXI. századi kompetenciák oktatására. Habár az empirikus vizsgálat során a GBL tudományos megközelítésében a kompetencia oktatáshoz csak az elemzett tanulmányok 1/3-ához társult közepes vagy jelentős oktatási hatékonyság. Emellett csak néhány tanulmány tartja a kreativitást, a kommunikációt és az együttműködést tanulmányi (pedagógiai) eredménynek. (Qian, Clark, 2016.).

A GBL koncepció továbbviteleként megjelent a „Gamification” fogalma, amely jelentősen javíthat a számítógépes játékok oktatási hatékonyságán. Ez abban a tér el a GBL-től, hogy a játékos/tanuló nem egy telepített szoftvert használ a számítógép használatakor, hanem az online tér különböző lehetőségeit és összefüggéseit használva juthat el a feladatok/kihívások megoldásához, ezzel egyedi játékot és egyedi megoldásokat kreálva a tanulás során. (Perotta, Featherstone, Aston, Houghton, 2013)

Így növelhető a tanulók problémamegoldó képessége (a játék menete egyre jobban közelíti, akár el is éri a valóság lehetőségeit), fejlesztheti a kreativitásukat, és egyediségükkel – azzal, hogy a játékosok nagyobb szabadságot kapnak a játékos feladatok megoldása során a Flow elmélet alapján – motiváltabbak lehetnek a játékra, mélyebben bevonódhatnak a tanulás ezen formájába. A jelenség egyedisége, hogy az IT szektor a Gamification-platformokkal már nem csak a gyerekeket, hanem felnőtteket is célozza.

A gamification egy másik, közgazdasági megközelítésben a fogyasztót célzó értékesítési és marketing-kommunikációs technikákra utal, és e tekintetben semmi köze sincs a pedagógiához. (Ha csak azt nem tekintjük oktatási folyamatnak, ahogy a marketing akciókkal pontgyűjtésre – ezáltal például takarékosagra – „nevelik” a vásárlókat.) A Forbes magazin szerint 2013-ban a világ nagyvállalatainak több mint

70%-a használta az ügyfelek megtartására és kiszolgálására ezt az eszközt. (Például: az előbb említett játékos/pontgyűjtős értékesítési programok, kuponfüzetek, játékos árukapcsolások, hűségprogramok stb.) (www.forbes.com)

A disszertációm tárgyát képező OK Projekt szempontjából így a gamification, mint üzleti jelenség fontos a pénzügyi-gazdasági képzésben és tanítandó elem az Alapítványhoz érkező középiskolás tanulóknak.

Az IT alkalmazáson túl a gamification – játékoság – pedagógiai megközelítése továbbá úgy értelmezhető, hogy a tanulók az iskolai foglalkozások során – a marketing megközelítéshez hasonlóan – pontokat, kedvezményeket és jutalmakat gyűjtenek a teljesítményük alapján. Ez a megközelítés alapjaiban változtathatja meg a hagyományos iskolai értékelési elméleteket, azonban a szakértők azt várják tőle, hogy vonzóbbá teszi az iskolai oktatást a tanulók számára. (A GBL, a gamification és az iskola oktatás ötvözetére egy megvalósult példa a New York-ban létrehozott középiskola a Quest to Learn. www.q2l.org)

3. A Montessori-oktatás módszertana és az OK Projekt

Az oktatás-módszertani megközelítésében, a tanulók számára élményt nyújtó oktatást jelentő módszerek összehasonlításában a Montessori iskola áll a legközelebb az OK Projekthez. A Maria Montessori nevéhez és szakmai munkásságához kötődő oktatás-módszertani elemek nem pusztán elméletek, hanem valóban működő, az oktatásban hatékonyan alkalmazott oktatási elemek (módszertan, szabályrendszer és támogató környezet összessége).

Maria Montessori (1870–1952) munkássága révén általános formulává vált a tételmondat: leginkább „a gyerekek fejlődési és haladási ütemét megengedve lehet a tanulás örömteli és eredményes folyamat.” Disszertációm szempontjából ebben a mondatban két fontos kifejezésre és azok összefüggésére kell figyelniük. Montessori ugyanis azt vallja, hogy a tanulás lehet úgy is eredményes, hogy ahhoz pozitív érzelmek társulnak, sőt, a tanulás lehet egyfajta örömforrás. Munkáiból kiderül, hogy az öröm nem csak az újdonság felismerésekor, az ismeretszerzés bekövetkezésekor, hanem a teljes tanulás alatt is jelen lehet és fontos.

„Örömteli folyamat”:

Montessori munkásságában az öröm több jelentéssel is bír. Egyrészt vonatkozik a tanulók tanulási folyamatára, másrészt a tanítás folyamatára is. Előadásában többször hangsúlyozta az oktató szervezet (iskola) és a tanár pozitív kapcsolatának és egymásra hatásának a fontosságát, amely nagyban hozzájárul a tanári munka örömteli tevékenységéhez.

Más megközelítésében – ahogy a továbbiakban egy kutatás példáján be is mutatom azt –, az öröm, a boldogság mint érzés közel áll az OK Központban zajló oktatás során elérhető Flow állapothoz. Nem azonos fogalmak, de közös a gyökerük: a gyerekek olyan feladatokat kapnak, amelyek a kihívás/készség koordináta-rendszerében egyensúlyban vannak. A tanulók mélyen bevonódnak a feladatokba, többnyire nincs rajtuk időnyomás, saját ütemben dolgozhatnak.

„Eredményes folyamat”:

Montessori számára fontos az oktatás igazolható, mérhető eredménye. Gyógypedagógiai munkássága során megtapasztalta, hogy az eredmény nem az oktatási anyag bemutatásának, leadásának a mennyisége, hanem a páciens állapotának konkrét javulása és a gyógyulás. Oktatási és pszichológiai munkájába ezeket a normákat ültette át. Az OK Központ a tanulók és pedagógusok körében folyamatosan méri a képzések hatékonyságát.

Eszközhazsnálat

Montessori már fiatalon fejlesztő pedagógiai tevékenységet végzett, fogyatékkal élő és nehezen tanuló gyerekek oktatásán dolgozott. Már ekkor belekezdett a motiváló játékok és motiváló munkaeszközök (oktatási segédeszközök) fejlesztésébe és alkalmazásába. Ezek az eszközök azonban nem csak gyógypedagógiai munkája, hanem az iskolai oktatásban is helyet kaptak. Eszközválasztása az OK Projekt jelenlegi működéséhez hasonlóan a hétköznapi tárgyak, a gyerekek által ismert eszközökre szorítkozott.

Montessori által használt tárgyak (a teljesség igénye nélkül): kapcsok, csipeszek, golyók, zsinórok, fából készült tárgyak, korongok (Montessori torony), építő kockák, kirakós játékok és kártyák. Célja a gyerekek figyelmének minél mélyebb lekötése, a bevonódás hatékony növelése volt, ehhez fejlesztette az oktatási eszközöket és a

gyerekek tanulási környezetét (az óvodában a kisméretű, a gyerek méretéhez illeszkedő bútorok bevezetése az ő nevéhez fűződik).

Az OK Projektben használt tárgyak (a teljesség igénye nélkül): csipeszek, zsinórok, papírok, labdák, száraz tészta, szivacs, golyók, építő kockák, kártyák.

Környezet

Montessori jelentős figyelmet szentelt az oktatási környezet kialakításának, aminek kettős célja volt: egyrészt a tanulók minél jobban, komfortosabban érezzék magukat a tanulói környezetben, másrészt a környezet maga inspirálja őket a feladatok megoldása során. Az OK Központ környezeti kialakítása minden visszajelzés alapján kiemelkedően pozitív élmény a diákok számára

Szabályok és szabadság

Montessorinhoz kötődik az oktatási módszertanában fontos helyet elfoglaló „szabályozott szabadság” elve. A szabályozott szabadság elve (amit az OK Oktatási Központban is alkalmaznak a trénerek) nem zárja ki, hogy a jó hangulatú, fesztelennek tűnő tanórák előre lefektetett (a tanár/tréner és a tanuló számára is kötelező) szabályok szerint működjenek.

Montessori számára a szabályszerűség azonban több a kontrollnál, vagy annál, hogy a fegyelmezetlenséget nem tűri a tanórán. Az ő szemléletében a szabályok betartható és elfogadható keretek, amelyeket, ha mindenki elfogad (betart), hatékony munka folyik az iskolában. Az a szabályrendszer, amit megalkotott, egyértelműen meghatározza a tanár irányító szerepét, azonban az irányító szerep kialakításával párhuzamosan megjeleníti a tanulók tiszteletét is. (Ezek az elemek mind módszertani elveiben, mind oktatási gyakorlatában megtalálhatók.)

Tanár-szerep

Montessori szerint a tanár elsősorban irányító, mentor és egyben intellektuális partnere a tanulóknak (Montessori, 1930). Sugata Mitra szerint a tanári munka és tanári szerep ezen megközelítése a XXI. század oktatás átalakulásának az egyik kulcsa (Mitra, 2015). Az OK Központ trénerai pontosan ilyen felfogással működnek.

Önfejlesztés

Montessori a gyerekek önfejlesztő képességében és a tanárok által támogatott önfejlesztésében látta az oktatás hatékonyságát. Ez az az elem, amit a közoktatási

intézmények többségében nem alkalmaznak. Nem adnak lehetőséget a tanulóknak a kreativitásuk kibontakoztatására, a saját tapasztalatok visszacsatolására (Robinson, 2013.)

Az OK Projektben a tanulók önképzése a közös foglalkozáson kezdődik, de túlmutat az OK Projekt egy-egy 4 órás modulján. Az OK Projektben az önfejlesztés az inspiratív pedagógiai módszertani elemek támogatásával (előkészítésével) valósul meg. „A képzés felkelti az igényt a tanulóknál arra, hogy az adott téma megértésével, a feladatok gyakorlásával maguk foglalkozzanak.” (Benyőcs László szóbeli javaslata 2012-ben.)

Itt fontos megjegyezni, hogy kutatómunkám során más oktatási modellekben és jelenleg működő iskolatípusokban is találtam élményt nyújtó oktatást, az oktatás során a kreativitást és a személyes kibontakozást, önfejlesztést támogató módszereket. Azonban ezek többsége nem alkalmazható olyan oktatási keretek között (mint az OK Projekt és annak helyet adó OK Oktatási Központ), ahol a tanulók rendszertelenül érkeznek az oktatásra, az oktató és a tanuló az esetek többségében nem ismeri egymást és az oktatás időtartama jelentősen limitált (esetünkben 4–6 óra/alkalom).

Példaként említhető, hogy – mint ismeretes – a Waldorf-iskolák oktatásának is fontos eleme a tanulók életciklusához való igazodás, a kreativitásuk fejlesztése, az önfejlesztés támogatása, az oktatás jó hangulata és az élményszerzés a tanulás során. Azonban a Waldorf oktatási módszertan olyan elemeket (például, szabályokat, kulturális rituálét) is tartalmaz, amit az OK Projektben – egyszeri alkalommal, vagy 4 órás oktatási ciklusokra bontva – nem lehet megvalósítani. Ilyen például a Waldorf iskolákban alkalmazott epochális oktatás, vagy az euritmia.

Életkori sajátosságok

Montessori az oktatás hatékonyságának egyik fontos elemeként jelölte meg az életkori sajátosságokat (Montessori, 2011).

Ezek a sajátosságok az OK Projekt pénzügyi gazdasági és gazdálkodási oktatásában is fontos szerepet játszanak. Az OK Projektben az oktatás 7–18 év közötti tanulók körében történik. Minden egyes évfolyamon az adott korosztályra jellemző képzés zajlik.

7–12 éves korban kialakulnak az egyéni gondolkodás alapjai. Ezzel párhuzamosan alakul ki az értékrendünk is. Ezért az OK Projektben ez a korosztály elsősorban a XXI.

századi értékek közötti eligazodást tanulja meg, párhuzamosan a személyes gazdálkodási alapokkal és lehetőségekkel.

Ugyanakkor ez az a kor, amikor a közösségi és erkölcsi fogékonyság egyre erősebbé válik. Így az OK Projekt oktatásában egyre több összefüggést mutatnak be az egyén élete, gazdálkodása és a társadalom és az ország működése között. A cél, hogy érezzék a tanulók, hogy a szüleik/család gazdasági döntéseinek milyen következményei vannak, lehetnek a jövőre nézve.

12–18 éves kor „szociális újszülött kor”, a már önállóan meghozott első döntések időszaka. Az OK Projektben a – pénzügyi és gazdálkodási – döntések előkészítését, az alternatívák közötti választást tanítják meg a diákoknak.

Ebben a korosztályban meghatározó a felnőtt minták megfigyelése, fogékonyság a felnőtt szerepekre. Ennek megfelelően az OK Projekt oktatásában megjelennek gazdasági összefüggések, fontosabb gazdasági események értelmezései. A tanulók a játékos feladatokkal felnőtt élethelyzeteket szimulálnak, továbbá a gazdaság jelenségeit és történéseit (például egy vállalkozás piaci szereplését) modellezik.

b; Motiváció és siker-érzés

Kevin Rathunde, a University of Utah professzora kutatása szerint a Montessori iskolában tanuló diákok pozitívabb motivációt és élményt mutattak, mint a hagyományos módon tanuló diákok. A Montessori iskolák pozitívabb közösségeket hoztak létre a fiatal serdülőkorú gyerekek számára, mint a hagyományos iskolák (Rathunde, 2003).

Korábbi kutatások kimutatták, hogy a serdülőkorba érő gyerekek körében számottevő mértékben leesik a motiváció mértéke az iskolával kapcsolatban. Korábban úgy gondolták, hogy ez a pubertás által hozott „vihár és zűrzavar” oka. De ma már inkább úgy látják, hogy az összeférhetetlenség oka a hagyományos oktatási rendszer és a serdülők fejlődési igényei között.

Fontos kiemelni, hogy ebben a korban a gyerekek egyre fogékonyabbak lesznek a deduktív gondolkodásra, a dolgok mögé látásra. Ezek a kognitív képességek fejlesztik a személyiség önvizsgálatát, értékelését, az öntudatot, de mindez vezethet önbizalomvesztéshez is. A serdülők szeretnék több – a felnőttekhez hasonló – döntési

lehetőséghez jutni és egyre fontosabb számukra a saját korosztályuk/társaik véleménye és a velük töltött idő.

Rathunde véleménye szerint a hagyományos iskolák többségben pont ezeket a szükségleteket nem képes kielégíteni: például kevesebb a csoportmunka, kevesebb a választási és döntési lehetőség a tanulók számára az iskolában eltöltött időben. Ezekben a hagyományos iskolákban a tanárok látszólag távolabb állnak a diákoktól (úgy látszik, mintha elszigeteltebbek lennének), és a tanulókkal való kapcsolatuk is felszínesebbnek tűnik. Ugyanakkor éppen ebben a korosztályban (12–15 évesek, általános iskola felső tagozat) lenne rájuk a legnagyobb szükség, hogy útba igazítsák a gyerekeket.

A pedagógiai kérdés tehát az, hogy feltárjuk az osztály és az iskola gyerekekre ható/irányuló legfőbb tulajdonságait, és kiderítsük, melyek okozzák leginkább a gyerekek sikerérzetét és melyek támogatják leginkább a tanulók motivációját? A Montessori-megközelítést is figyelembe véve két módszertani irányzatot használhatunk a motiváció megmagyarázására: a cél- és a flow-elméletet.

Cél teória: arra utal, hogy hogyan befolyásolja a cél a részvétel minőségét (az oktatási cél és például a tanórai aktivitásról beszélhetünk). Eszerint kétfajta minőségű célt különböztetnek meg: feladat és teljesítmény. Feladatorientált, amikor a diákot ösztönösen motiválják, az újdonság, az új tudás megismerése/elsajátítása vonzza őket és az ehhez szükséges kihívás leküzdése. A teljesítményorientáltak, akik attól félnek, mit mondanak majd a többiek, ha nem jól teljesítenek. Ők a tanulás során biztosra mennek, nem kockáztatnak.

A legtöbb hagyományos iskola a teljesítményorientált rendszert támogatja. Ezzel szemben a Montessori iskolák a feladatorientált oktatást tartják célravezetőnek. Ez utóbbinak az összefoglaló neve: TARGET (betűszó, a következő kifejezések összegzéseként: task/feladat, authority/felhatalmazás, recognition/felismerés, grouping/csoportosítás, evaluation/értékelés és time/idő).



9. ábra: *Montessori-TARGET*

Forrása (Rathunde, 2003) alapján, saját ábra

Montessori feladatorientált, a diákokat ösztönző, motiváló oktatás módszerében az elemek a következő jelentéssel bírnak:

Task: a tanárok lehetőséget adnak a tanulóknak, hogy témát és feladatot válasszanak az adott tantárgyi tartalmon belül, és több óra elkészítési időt adnak nekik a feladat megoldására.

Authority: a tanulókat felhatalmazzák a tanárok arra, hogy közösségi programjaikról maguk döntsenek, azokat ők maguk szervezzék, és jelentős beleszólásuk van az iskola életébe és az oktatásba is. Például ők szervezik a kirándulásokat, konkrét javaslatokat és ötleteket fogalmaznak meg, amelyeket felhasználhatnak a tanárok. Az iskola tanulókat célzó működését egy diákokból álló „vezető csoport” irányítja.

Recognition: az iskola elkerüli a diákok közötti versengést az érdemjegyekért, és az egymáshoz való hasonlítást is. Minden diák maga választ egy témát, amit önállóan kidolgoz és bemutat az osztálynak és ez alapján értékelik. Gyakorlatilag mindenki mást csinál, minimális az egymás közötti összehasonlítási alap.

Grouping: az iskola arra törekszik, hogy a hasonló érdeklődésű gyerekek dolgozhassanak/tanulhassanak együtt, és mivel sok szabad idejük van, sok tartalmas órát tölthetnek együtt.

Evaluation: a Montessori diákoknak mindössze egynegyede kap osztályzatot. A Montessori tanulók, ha jegyet kapnak, azt csak önkéntesen kapják.

Time: a tanulás idő blokkokra/sávokra van osztva, de minden idő sáv szabadon mozgatható a gyerekek igényeinek megfelelően.

c; Montessori módszertana és a flow-elmélet közös jellemzője: az élmény

A jellemző: ösztönösen motiváló, cél orientált, teljes koncentrációt igénybe vevő, idő nélküli (az idő érzék elvesztése), világosság és irányító érzet, a cselekvés és a figyelem összeolvadása és öntudatvesztés jellemzi. Az egyensúly a tanulói képességek és az iskolai kihívások/elvárások között.

Montessori felfogásban ez az érzet önmagában jutalmazó, tehát akik ezt érezték, mindig és mindig újra szeretnék, tehát motiválttá válnak.

A Montessori módszerhez kapcsolódóan a két teória úgy kötődik össze, hogy mind a kettőben jelentős hangsúly van a diákok tapasztalatszerzésén. A gyerekek belefeledkeznek a feladatok megoldásába és a csoportos munkába/alkotásba, erősen koncentrálnak egy-egy témára az adott helyzetben és nagyon fontos számukra az az élvezet/élmény, amit a tanulás nyújt számukra. Az iskola feladata, hogy ebben a kihívásban segítse a tanulókat, és irányítsa, támogassa őket az érdeklődésük felé, miközben nem hagyja őket csapongani vagy eltérni a céloktól.

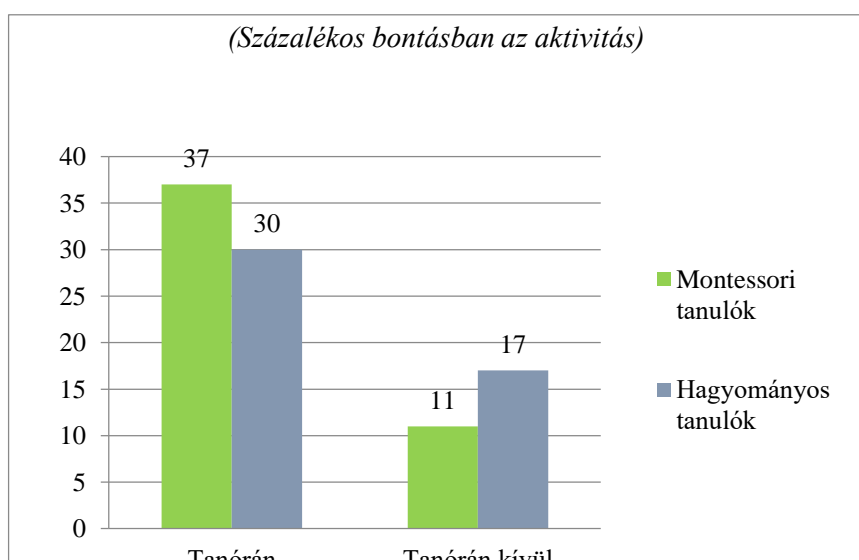
Előtérben van a „tapasztalj és gondolkodj” elv is, ami azt jelenti, hogy a tanár nem a hagyományos diktáló/leadó módon mutatja be az anyagot, hanem amit csak lehet a diákok saját maguk tapasztalatai és kutatásai nyomán ad át. Itt érvényesül a Montessori alapelv: Szabadság szabályokkal/Szabályozott szabadság – mindkét forma igaz.

Az élményszerűség fontosságát mutatja az az USA-beli kutatás, amely egy Montessori és egy hagyományos iskola diákjainak az érzelmi-hangulati állapotát igyekezett mérni (Rathunde, 2003).

Minden diáknak válaszolnia kellett egy megtapasztalás/érzelem (Experience Sampling Method, ESM) tesztre. A tanulók feladata az volt, hogy 7 napon keresztül nyolcszor, amikor meghallottak egy hangjelzést, le kellett írniuk, mit éreznek, hol vannak, min gondolkodtak abban a pillanatban. A kérdésekre adott válaszokat 5 + 1 szempont szerint csoportosították:

1. Hangulat/érzelmi állapot = boldogság + nyugalom + társasági élmény + büszkeség (hit)
2. Potencia = belső erő + aktivitás + izgalom
3. Fontosság érzet (észrevehető vonás) = kihívás + tekintély + bizakodás/bizalom
4. Belső motiváció = élvezet + érdeklődés + a cselekvésre való vágy
5. Flow/egyensúlyi állapot = átlag feletti kihívás és képesség egyensúlya
6. Összpontosított figyelem = átlag feletti motiváció és a fontosság érzése

A válaszok jelentős különbséget mutattak a kétfajta oktatási intézménybe járó diákok között. A Montessori tanulók az iskolában is olyan jól érzik magukat, mint iskolán kívül, míg a hagyományos iskolába járó diákoknál nagy különbség mutatkozott a szabadidős és az iskolai tevékenység között. Az is látszik, hogy míg a tanórákon kívül a Flow-élményt inkább átértékelték a hagyományos oktatásban tanulók, addig ez az arány megfordul az iskolai jelenlét idején.



10. ábra: Flow a tanórán és azon kívül

Forrás: saját ábra

A szakirodalmi leírások tehát indokoltá tették azt a kérdésfelvetésünket, amelyet egy empirikus felmérésben igyekeztünk megvizsgálni. Nevezetesen azt, hogy az OK Központ sikeresnek bizonyult képzési programjában a diákok mennyiben élnek át flow-élményt, milyen motívumok jellemzik a diákok ottlétét és ezek mennyiben járulnak hozzá ezen speciális képzés hatékonyságához?

IV. Pozitív pszichológia: élmény és oktatás

A pozitív pszichológia oktatási vonatkozásai már Martin Seligman (2002) boldogság-meghatározásából is kézenfekvően adódnak. Szerinte a boldogság három fő alapeleme:

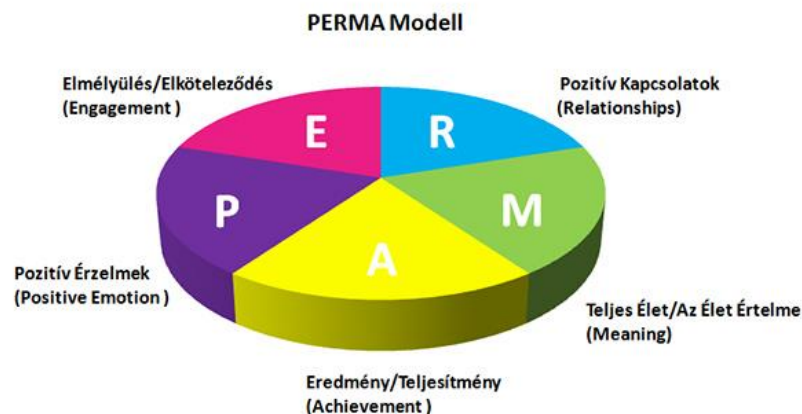
- pozitív érzelmek,
- elmélyülés (Csíkszentmihályi ezt nevezi a flow állapotnak),
- az élet értelme.

Az elmélyüléshez szükséges a minél nagyobb fokú bevonódás, az oktató általi bevonás a tanulási folyamatban. Ehhez szükséges, hogy minden diák úgy érezze, hogy az az óra és a téma róla szól, másrészt a feladat megoldás nem monoton, hanem szórakoztató és játékos. Az élet értelmét lefordíthatjuk úgy is, mint az egyéni célunk megtalálását vagy kijelölését. Miután tudjuk, hogy a gyerekek többsége felnőtt korában sikeres és/vagy gazdag szeretne lenni, így a pénzügyi oktatás terén ez a feltétel is teljesült.

Seligman továbbgondolta saját pozitív pszichológiai elméletét, a boldogság alkotó elemeit (Seligman, 2011). Korábbi megközelítését felülbírálvá megállapította, hogy a boldogság fogalmát csak tágabban lehet értelmezni, inkább az emberi jólét fogalmából kell kiindulnia. Így a már meglévő három „boldogság komponenshez” még két újabb alkotóelemre is szükség van.

Seligman szerint a jólétnek tehát 5 alkotóeleme van (PERMA modell):

- pozitív érzelmek
- elmélyülés
- az élet értelme
- kapcsolatok
- eredmények



11. ábra: A PERMA modell

Forrás: saját grafika Seligman előadásai alapján

Iskolai működés és oktatás-módszertani megközelítésben ez a – kibővített modellben megjelenő – két újabb fogalom sem távoli az oktatás világától, a hatékony oktatás megalapozásától. A kapcsolatok fogalmi köréhez rendelhetők az aktív – az egyén érvényesülését és tanulását segítő – iskolai kapcsolatok: a tanulók közötti együttműködés, a kooperáció, a csoportmunka, a kortárssegítés. Az eredmény fogalmi köréhez rendelhető az oktatás célorientáltsága, az inspiratív oktatás, a tanultak alkalmazhatósága, az egyéni és csoportos siker és az iskolai oktatás során megvalósított jutalmazási rendszer és annak kommunikációja is.

1. A Flow-elmélet vonatkozásai az oktatásra

Saját kutatásom egyik hipotézise szerint a pozitív pszichológia szemléletével kialakított oktatási stratégia képes flow-élményt előidézni az új generációk oktatásában még akkor is, ha korábban minimális, vagy egyáltalán nem volt kapcsolat a tanító szervezet és a tanulók között. Ezen hipotézis vizsgálatának előkészítéseként bemutatjuk a flow oktatási vonatkozásait.

a; A flow jellemzői és alkotóelemei

Az elmélet Csíkszentmihályi Mihály magyar származású pszichológustól, a Chicagói Egyetem professzorától származik. Szerinte a flow-állapot a jó élet legfontosabb jellemzője, és arról ismerhető fel leginkább, hogy a személy teljesen belefeledkezik az adott tevékenységébe, tevékenységeibe (Csíkszentmihályi, (2010).

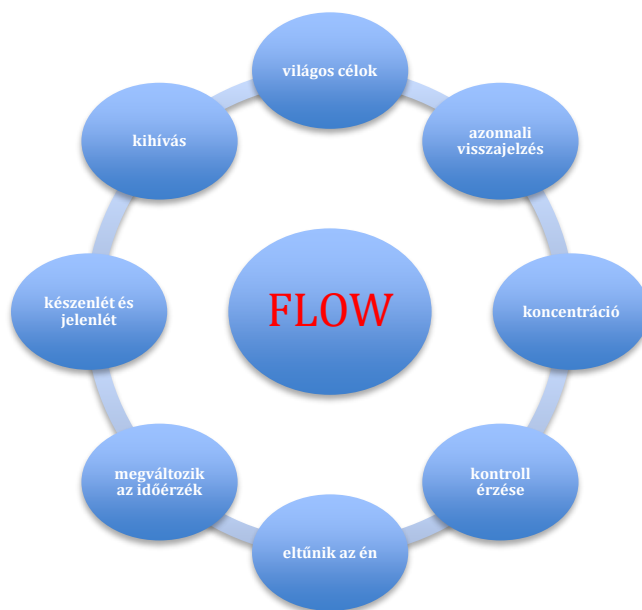
Mint ismeretes, a flow feltételeiként a kihívások és a készségek egyensúlyát, valamint a célok és visszajelzések meglétét határozta meg.



12. ábra: Képesség-kihívás egyensúly

Forrás: Csíkszentmihályi, 2002

A szubjektív flow élmény megtapasztalását az alábbi jellemzők kísérik: fókuszált koncentráció, kiemelkedő tevékenység és figyelem, éntudatosság elvesztése, kontroll, időérzékelés eltorzulása, intrinzik motiváció megtapasztalása (Csíkszentmihályi, 2002). További jellemzője, hogy a tudat/tudatosság, a figyelem és az éberség összekapcsolódik és az információs túlterheltségből csupán egy kis szeletet ragad ki magának az egyén. Azok a fogalmak, amelyek a flow elérését jelzik:

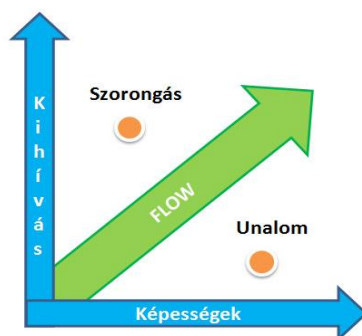


13. ábra: A flow fogalmi tere

Forrás: Csíkszentmihályi, 2002 alapján

Csíkszentmihályi munkássága alapján az oktatás és a flow kapcsolatát két irányból közelíthetjük meg:

1. Miért jó az, ha a tanuló az oktatás során flow állapotba kerül? Csíkszentmihályi szerint azért, mert egyrészt a kihívás/képesség megközelítésben a tanuló elkerüli a szorongást (ebben az esetben a kihívások sokkal magasabbak, mint az egyén képességei). Másrészt elkerüli az unalmat is (nem unatkozik a tanórán), mint amikor a képességei magasabbak a kihívásnál.



14. ábra: Képesség – Kihívás – Flow és oktatás

Forrás: Csíkszentmihályi, 2002

2. A flow-élmény állapotában lévő tanulás sokkal hatékonyabb az azt jellemző örömteli, boldog érzések, a mély bevonódás (teljes időtudat vesztés), és a célorientált, magas szintű koncentráció miatt.

A későbbiekben részletesen bemutatott kutatási eredmények is a flow-skála alapján kerültek vizsgálatra.

b; Autotelikus aktivitás és a flow

Számunkra azért fontos áttekinteni Csíkszentmihályi korai munkásságát is, mert a Flow elmélet megalkotásának előzményei, a korábbi kutatási adatok és Flow-hoz kapcsolható megállapítások jelen kutatásunknak is az alapját képezik.

Csíkszentmihályi viselkedésre irányuló kutatásaiban az aktivitási szint és teljesítmény összefüggéseit vizsgálta. Ezek a vizsgálatok megalapozták az optimális élmény fogalmát, amely így definiálható: átlagon felüli intenzív figyelemkoncentráció fókuszált, kevés ingerre. E definíció tekinthető az élmény alapú pedagógia pszichológiai forrásaként.

Csíkszentmihályi arra a következtetésre jutott, hogy a tudatosság megélésére és a figyelem fókuszálásra való képtelenség mind egyéni (pszichopatológia), mind társadalmi szinten betegségekhez, zavarokhoz vezethet. Utóbbinak oka és következménye is lehet a szocializációs folyamatban bekövetkező zavarállapot, ami akár teljes társas rendszereket bolydíthat meg (abban az esetben, ha az ágensek nem tudnak egymásra figyelni). Míg a megfelelő figyelemképesség segít irányítani a tudatot és elérni egy jó életminőséget. Véleménye szerint a holisztikus viselkedéstudomány képes kezelni az egyéni és társadalmi folyamatokat is, mivel mindkettőnek a figyelemképesség a kulcsa.

A munkásságában központi jelentőségű flow-t korábban még optimális élményként definiálta. 1983-ban publikálta azt a módszertant (ESM), amivel az élmények felkutatásába kezdett (Graef, Csíkszentmihályi, McManama, 1983).

A módszer annak a vizsgálatára jött létre, hogy mit cselekszenek és hogyan éreznek az emberek a mindennapi életük során. A vizsgálatban résztvevő személyek az ébrenlét meghatározott és a random óráiban – egy csipogó megszólalásakor – rövid kérdőíveket töltenek ki. Ezek az önbeszámolók pontos képet nyújtottak az adott személy

tevékenységeiről és az abban a pillanatban megélt érzelmeiről. A résztvevők között voltak oktatásban szereplők – oktatók és tanulók – is, így már ekkor megfogalmazódtak összefüggések az oktatás és az élmény kapcsolatáról.

Ez a módszer, miután több etapban, több száz személyes vizsgálatot tartalmazott, alkalmas volt egyes érzelmek jobb megértésére, például mikor érzik magukat magányosnak a serdülők? Továbbá olyan egyéni különbségek megértésére is lehetőséget adott, mint a bulimiától veszélyeztetett nők jellemzőinek feltárása. Ez utóbbi probléma, amely többnyire az önbizalomhiánnyal, depresszióval, családi problémákkal magyarázható, még csak jelenség szintjén bukkantak fel, például az iskolai közösségekben, a fiatal lányok körében. Így Csíkszentmihályi viselkedés- és élménykutatásai jelentősen megelőzték számos iskolai közösségi és oktatási probléma tömeges megjelenését. Személy–környezet interakciók magyarázatára próbált választ adni, például, mitől változik meg a tanulók hangulata?

A tanulók viselkedését vizsgálva később Csíkszentmihályi folyamatosan összevetette a diákok és a dolgozó felnőttek viselkedését. Ezekben a vizsgálataiban alkotta meg a „szabadság-élmény” fogalmát. E témában a legfőbb megállapítása, hogy a szabadság-élmény leginkább a szabadidős tevékenységekhez kapcsolódik, míg a munkába és iskolába menetelhez, illetve az ott töltött időhöz nem (Csíkszentmihályi, 2009. 57, 91–92). Csíkszentmihályi mindennek kapcsán említi a munka paradoxonát is. Ezen azt érti, hogy az emberek gyakran számoltak be flow-élményről a munkájuk során és általában kevesebbszer a szabadidőjükben megélten. Az oktatási tevékenységre készülők többségének a motivációjához – pontosabban alulmotiváltságához – ennek az élménynek a hiánya is hozzájárul. (Bidwell, Csíkszentmihályi, Hedges, Schneider, 1999.)

Bár Csíkszentmihályi kutatásainak nagy része magára az élményre koncentrált, nem zárja ki, sőt, későbbiekben igazolja is, hogy létezik az ún. autotelikus személyiség, aki önmagát képes eljuttatni a flow állapotába. Ahogyan fogalmaz: „Elméletileg bármilyen munkát örömtelivé lehet változtatni, ha betartjuk az áramlatélmény szabályait.” (Csíkszentmihályi, 2010. 204.)

c; A boldogság és a flow kapcsolata – közös nevezőjük: szabadság-élmény

Kutatásunk során gyakran találkoztunk olyan ismeretterjesztő cikkekkel, amelyekben összekeverednek azok a fogalmak, amelyeket manapság szívesen társítanak a minőségi oktatáshoz, vagy azok jellemzőiként használnak. Ezek a következők: élmény, boldogság és Flow.

Kevés cikkben találtuk egyértelműen leírva, hogy az élmény, például a pedagógiában valóban hozzásegítheti az egyént a boldogsághoz, a flow élményhez, de ez nem törvényszerű. A boldogság mint érzelem és a flow mint állapot nem összemosható fogalmak, még ha lehetnek közös gyökereik is. Csíkszentmihályi például ilyen közös gyökérként említi a szabadság-élmény fogalmát, amely a választás (döntés) szabadságára utal.

Csíkszentmihályi folyamatosan vizsgálta, hogy létezik-e valamilyen külső vagy belső különbség a boldog és a kevésbé boldog emberek között.

Egyik kutatásában a vizsgálat résztvevői 14–18 éves gyerekek, 208-an az USA-ból és 47-en Olaszországból. A kutatás nem talált jelentős kulturális különbségeket a boldogság korrelátumai között. Összességében a boldogságnak nem sok köze van a kognitív változókhoz, inkább más érzelmeket és vágyakat leíró jellemzőkkel jár együtt, illetve kis mértékben összefügg motivációs jellemzőkkel is.

Saját kutatásunk visszaigazolta Csíkszentmihályi megállapítását, amely a boldogság cselekvés szintjén történő megjelenését taglalja: a strukturált programok (sport, játék) inkább boldogabbá teszik a fiatalokat, míg a teljesítményhelyzetek (vizsgára készülés) nem jelentenek boldogságforrást.

Csíkszentmihályi az ifjúság körében szociális szinten is vizsgálta a boldogság forrásait. Általános megállapításnak mondható, hogy a fiatalok inkább társaikkal érzik magukat boldogabbnak és nem szeretnek egyedül lenni. Az oktatástervezés szempontjából ez fontos elem, hiszen azt jelenteni, hogy az oktatásba a tanulás szintjén érdemes bevonni a társas élményt.

Az 1990-es évek elején Csíkszentmihályi már alkalmazta a flow elméletét. Véleménye szerint a kihívás–képesség egyensúly szintjén a fiatalok akkor tapasztalják meg a flow-t, ha mind a kihívás, mind a képesség szintje magas, valamint látnak lehetőséget a

választásra. Ez a szubjektív értékelés különbözteti meg a boldogabb gyerekeket a kevésbé boldogoktól (mert a tevékenységeik általában hasonlóak).

Csikszentmihályi már ekkor, 1990-ben üzent a jövő nemzedékének és egyben az oktatási stratégiák megalkotóinak is. Gyakorlatilag azt mondta, hogy a tanulásban is megtalálható a boldogság, tehát e tevékenységben is jól érezheti magát az ember.

A jövő generációjának szánt üzenete szerint a jóllét (well-being) fokozásához magas kihívásokat kell keresni és választani a környezetben, és ehhez folyamatosan kell fejleszteni a képességeket. Tanulmányában így már megjelenik a kihívás–képesség egyensúly, ami a flow egyik alapja. Csikszentmihályi már 1990-ben beszél azokról az emberekről és tanulókról, akik képesek magukat benavigálni a flow állapotba. Csikszentmihályi autotelikus személynek nevezi azokat, akik erre képesek (Csikszentmihályi, 2014).

Csikszentmihályi több tanulmányt írt a boldogságról és annak mindennapi életben betöltött szerepéről. Ahogyan ő és Seligman (2002, 2011) megállapították, a boldogságra való képességben szerepet játszó örökletes tényezők mellett a makrotársadalmi feltételek, a nagy hatású életesemények, a közeli környezet egyaránt lényeges motívum – szempontunkból azonban még fontosabb, hogy az optimizmus és a flow-ra való fogékonyság tanulható, és ezek hozzájárulnak a boldogság növekedéséhez.

Egyik számunkra fontos kutatásában 1000 USA-beli gyerek részvételével végezték a vizsgálatot (Csikszentmihályi, Rathunde, Whalen 2010). A gyermekek különböző államokból érkeztek és különböző szociális háttérrel rendelkeztek. Néhány érdekes megállapítás:

1. Hatások a boldogságra: hétfő boldogtalan nap, az iskolában vagy munkában töltött délelőtt kevésbé boldog időszak.
2. Aktivitások: a barátokkal töltött idő boldognak számít.
3. Személyes jellemzők: a középosztálybeli fiatalok boldogabbak, a serdülőkor során folyamatosan csökken a boldogságszint (16 évesen a legalacsonyabb).
4. Tehát a fiatalabb serdülők, akik középosztályból származnak, és sok időt töltenek a barátaikkal, valamint flow-nak értékelt tevékenységekkel, boldogabbak. Jellemzően ezek a gyerekek megtapasztalják az izgatottság, büszkeség, szociabilitás, erő, aktivitás és jószág érzését is.

5. A boldogság összefügg az extrovertált életstílussal.

6. Oktatási implikációk: tanuljanak olyan értelmes készségeket, amelyek során valós kihívásokkal találkoznak; szabadon kifejezhessék magukat, miközben felelősséget vállalnak ezért; megtapasztalják a kortársakkal való együttműködés örömet; dolgozhassanak együtt olyan felnőttekkel, akiknek fontos a diákok jólléte.

Az OK Központban alkalmazott oktatási módszertan kialakításakor – az oktatás-fejlesztés során – a tervezők tudatosan keresték a boldogságforrásokat: például: játékos feladatok, tonizáló gyakorlatok, sporthoz köthető példák és kihívások. Míg tudatosan kerültek a „boldogtalanságot” jelentő teljesítményhelyzeteket, például egyéni számonkérés, kényelmetlen helyzetként megjelenő felelet.

2. A flow oktatási tapasztalatai

A következőkben néhány empirikus kutatás eredményeit mutatom be, melyek az OK Központ gyakorlatához is érdemi tanulságokat kínálnak.

a; A Flow Activities Room és az OK Központ tanulási környezete

A Key School egy különleges általános iskola Indianapolisban (USA), ahol Csíkszentmihályi flow-elmélete alapján az 1980-as évek végén megpróbálták modernizálni az oktatásukat. Létrehoztak a tanulók számára egy „Flow aktivitás szobát”, amelyben az iskola minden tanulója hetente 3–4 alkalommal 40 percet eltölthetett úgy, hogy a szoba adta lehetőségek közül bármivel elfoglalhatták magukat. Tudományos megközelítésben a szoba a belső motiváció által vezérelt tanulásra lett kialakítva (Whalen, Csíkszentmihályi, 1991).

A szoba kialakításának két fő célja volt:

- a diákok számára lehetővé tenni, hogy az intelligencia több területét felfedezzék és kísérletezhessenek a képességeikkel,
- másodsorban, hogy jól érezzék maguk.

A Key School-ban minden ott tanító tanár azt vallja, hogy a játék elengedhetetlen a tanuláshoz, ezért hozták létre ezt a különleges szobát. Ez a nézet – elmondásuk szerint –

akkor bontakozott ki náluk, miután elolvasták Csíkszentmihályi korai munkáit az oktatásról, illetve megismerték a Flow és az oktatás kapcsolatát.

A kihívás/készség egyensúly, a játékosság és a méltányos jutalmazás hatékony oktatási módszernek bizonyult. A különleges szobában folyó tevékenységet félig-strukturált szabad játéknak nevezték el. Úgy gondolták, hogy ebben a szobában fejlesztik a memóriát, a mentális pontosságot, az önreflexiót, a stratégiaalkotást a feladatmegoldás közben. Növelik a kísérletezési kedvet, az önbizalmat, a kíváncsiságot és lehetővé tesznek egyfajta iskolai relaxációt is. Mindeközben a gyerekeknek a flow élményt is megmutatták/megtanították.

Ez az oktatás-fejlesztési program az elsők között volt, amely Csíkszentmihályi flow-elméletét adaptálta egy általános iskola tanórai oktatásába. A program érdekessége, hogy annak tudományos vizsgálatában Whalen mellett maga Csíkszentmihályi is részt vett.

A kiválasztott hagyományos tanórák után a tanárok átkísérték a tanulókat a Flow aktivitás szoba előtti várakozó helyiségbe, ahonnan a diákok kis csoportokban a tanár szólítására bemehettek a szobába. Először a szoba raktár részében mindenki önállóan kiválasztja, hogy mivel szeretne tevékenykedni. Ha a diákok ugyanazokat az eszközöket választják ki, akkor a tanárok együttműködést, közös foglalkozást javasolnak nekik. A szobát úgy alakították ki, hogy az egyéni és csoportos foglalkozásoknak is legyen tere, sokrétűen alakítható a bútorokkal és a benne lévő eszközökkel.

A diákok a szobai látogatások során a maguk ütemében/sorrendjében és önállóan választják ki az eszközöket és a tevékenységeiket, amelyek az oktatás dokumentációja során bekerülnek a személyes portfóliójukba. A lehetőségeknek óriási a száma: társasjátékok, egyedi kreatív játékok és egymással versengő feladatok közül is választhatnak. A flow-szobában a sakk volt az egyik legnépszerűbb tevékenység.

A tanárok szobai szerepe az, hogy segítsenek értelmezni a játékokat, együtt örüljenek a tanulókkal a sikernek, de segítsenek feldolgozni a kudarcokat/hibákat is. Az ő feladatuk a szabályok betartatása és az esetleges konfliktusok megfékezése is. A diákoknak teljes szabadságuk (hatalmuk) van az általuk választott tevékenységük felett, ami elviekben lehetőséget adna a zűrzavarra, de ebben a szobában nem fordult elő. Hangoskodás az lehetséges, de a rend mindig megmarad.

A szoba tárgyi környezetének kialakítása során arra is törekedtek, hogy a légköre is nagyon vonzó legyen.

Whalen és Csíkszentmihályi egy 12 hónapos megfigyelést végeztek a Flow aktivitás szobában, egyéni és csoportos interjúkat is készítettek. Arról kérdezték a tanulókat, hogy mit éreztek játék közben. Emellett feljegyzéseket készítettek a tapasztalataikról, élményeikről. Egy-egy interjú során a gyerekeknek meg kellett határozniuk a kedvenc elfoglaltságukat (akkor éppen mivel foglalkoztak a szobában). Ezt követően 12 kérdésre kellett válaszolniuk (állítást kellett véleményezniük) a tevékenységeikre vetítve. Ezeket az adatokat dolgozták fel a kutatók.

A diákok az interjúk során intelligensen és széles látókörűen beszéltek arról, hogy miért szeretik az adott játékot. Tapasztalataik túlmutatnak „az élvezetes” és az „érdekes” jellemzőkön, sokkal részletesebben fejtették ki a véleményüket.

Ha összehasonlítják a kedvenc játékukat (az iskolai élettől független játékot) és a Flow aktív szobában játszott kedvenc játékukat, a kutatási eredmény szerint az élményeik hasonlóak. Mindkét játéktevékenység esetében (a flow-szobai és azon kívüli kedvenc játék) jelen van az azonnali visszajelzés, de a flow-szobai játékok nagyobb kihívást jelentenek számukra és sokkal inkább „gondolkodásra bírnak”. Az irányítás szabadsága és a siker mind a két játék-tevékenységben azonos szinten van jelen, ezek csak a befektetett munka függvényei.

Sokan elmondták a vizsgálat során, hogy a szoba fejlesztette az önkontrollt és a konfliktuskezelési képességüket. A győzelem és a veszteség a játékos tevékenység (feladatmegoldás) során csak abban a pillanatban, amikor megtörténik a flow-szobában, van jelen, de nem okoz szorongást vagy feszültséget azon kívül.

Miközben a gyerekek a flow-szobában játszottak, a játék közben boldognak tűntek, de ez a későbbi interjúkban, értékelésekben markánsan nem mutatkozott meg. A flow-szobai játékok azonnal hozták az örömet és a jutalom érzetet – ez a flow-ból fakad.

A flow-szoba lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy amíg ott tartózkodnak, arra az időre kizárólag egy dologra fókuszáljanak, nem kell aggódniuk a házi feladat vagy a külső dolgok miatt.

Összegezve a tapasztalatokat az eredmények azt mutatják, hogy a flow erősen jelen van a flow-szobai tevékenységek közben. A legtöbb tevékenység itt megfelelő egyensúlyt

mutatott: átlátható rendszer (szabályok), választási lehetőség, az irányítás szabadsága, komplexitás. Ez fejlesztette a gyerekekben belső motivációt és az önbizalmat. A képességeiken végbement változás és tudásuk növekedése is bizonyította, hogy a flow működik.

A flow-szoba fontos tulajdonsága, hogy a tanulóknak választaniuk kell a tevékenységek közül. A választás (döntés) egy nagyon fontos elem az ember életében is, és ennek mindennapi gyakorlása nagyon előnyös. Ez a választás ösztönzi a gyerekeket az érdeklődésük folytonos kiterjesztésére. Az idősebb, gyakorlottabb diákok már az óra közeledtével gondolkodni kezdtek azon, hogy mit is fognak csinálni. Így a szobában gyorsan döntöttek, és több idejük volt a kiválasztott tevékenységgel foglalkozni.

A játékokban a cél meghatározása általában elég egyértelmű (tisztá). Azonban a való életben a célok megelégedése és az oda vezető út – aminek a teljesítéséhez fejlődni kell – is egy nehéz feladat. Ezért az előre gondolkodás is egy fontos képesség a jövőre nézve.

A tapasztalatok azt mutatták, hogy játékok egy állandó lehetőséget biztosítanak a tanulásra, a folyamatos fejlődésre. A játék során megmutatkozik a stratégiai és a reflektív gondolkodás is. Itt nemcsak kognitív kép létezik a problémáról és annak megoldásáról: elképzelések, megoldási javaslatok sokasága és a megoldások alternatív lehetősége is jelen van a gyerekek gondolkodásában. Az ő értelmezésükben a flow-szoba legfontosabb értéke annak a szabadsága. Ezért – az ő elmondásuk szerint – ez a hely egy különleges zárt világ (niche – fülke) a legtöbb gyerek számára.

A kutatók a vizsgálat végeztével úgy gondolták, hogy a flow-szoba legfontosabb haszna a következő: minden Key School-ban tanuló gyerek számára elérhetővé tesz egy meghatározott időt az iskolai oktatásban, amikor a fókuszált figyelem egyfajta jutalomként elérhető a számukra és ekkor létrejön a kapcsolat a koncentráció és az élvezet között minden gyermek életében (Whalen, Csíkszentmihályi, 1991).

A két iskolai modell közötti különbség elsősorban az, hogy az amerikai iskola kizárólag elemi iskolaként funkcionál (6–14 éves korosztálynak), míg az OK Projektben 7–18 éves korosztály tanulói vesznek részt (a kutatásban magában a 15–18 éves korosztály vett csak részt).

Azonosságok:

- A játékoság, játék alapú feladatmegoldás mindkét oktatásban jelen van.

- A feladatmegoldás során a tanulók irányításának szabadsága – kreativitás lehetősége – mindkét oktatásban jelen van. A Key Schoolban a megoldandó játékot/feladatot is a tanulók választják ki, így a szabadságfokuk valamivel nagyobb, mint ahol a tréner jelöli ki, hogy mivel fognak foglalkozni a tanulók.
- A siker mindkét helyszínen már a feladat megoldásakor jelen van.
- Mindkét helyszín helyiségei is hasonló módon vannak kialakítva: színes, „beszédes falak”, sok dekoráció, mobil, könnyen átrendezhető környezet.
- Mindkét helyszínen megvannak a szervezet saját szabályai.
- Mindkét helyszínen az oktatóknak moderáló, segítő szerepe van a feladatok végrehajtása során.
- Az oktatónak feladata, hogy a tanulót a sikerhez segítse és a sikert együtt éljék meg.
- Mindkét programban megjelenik az előre gondolkodás mint feladat és egy kompetencia. A Key School tanulói a saját programjuk tervezésekor, míg az OK Projekt tanulói a feladatok jellegéből fakadóan találkoznak az előrelátó gondolkodással és az előrelátó tervezéssel.
- Mindkét programban megtapasztalják a tanulók a koncentráció és az élvezet közötti összefüggést, úgy, ahogy ezt Csíkszentmihályi és munkatársai a flow alapú oktatás legfontosabb elemének tartanak.

Különbségek:

- A Key Schoolban a tanulók maguk választanak önmaguknak feladatot, így befolyásolni tudják az önmagukkal szemben támasztott követelményt (a Flow egyik alapelemét, a kihívást). Így a kihívás/készség egyensúly létrehozására, a flow élmény elérésére nagyobb az esélyük a Key Schoolban. Az OK Projektben az oktatás során minden diák ugyanazzal a kihívással néz szembe, amit a tréner a csoport számára kioszt (nem ismerve a diák képességeit és készségeit). Az OK Projektben ezt követően a tréner feladata „benavigálni” a tanulót a kihívás/képesség egyensúlyba.
- A Key School flow-aktív szobájában a szabad feladatválasztás egyik célja az érdeklődési kör kiterjesztése, a belső motiváció megerősítése. Az OK Projektnek ez nem célja, a képzés a pénzügyi tudatosság téma keretén belül zajlik.

- A Key Schoolban előre készülhetnek a tanulók a flow-élményt jelentő foglalkozásra vagy akár a konkrét feladatra, az OK Projektben nem tudják, hogy a foglalkozás során mi vár rájuk.
- A Key Schoolban a gyerekek tanórai foglalkozás keretében – megszokott környezetükben, ismert infrastruktúra, ismert oktatók – élik meg a Flow élményt, az OK Projektben minden új számukra.
- A játékos feladatok megoldása során a gyerekek, mindkét helyszínen boldognak tűnnek. Ugyanakkor Csíkszentmihályi és munkatársai kutatásukban leírják, hogy a gyerekek a feladat megoldása után erről a boldogságról/örömről kevésbé beszélnek. A disszertációm alapjaként szolgáló kutatási eredményekben a boldogság/öröm kinyilvánítása többnyire jelen van. (A különbség adódhat a gyerekek életkori különbségéből és sajátosságából. A kisebbek számára teljesen természetes a játékból nyerhető öröm érzete, míg a nagyobb gyerekek számára ez újdonság lehet.)
- A Key School diákjai számára tudatos volt a flow-hatás, miután a tanáraik ezt elmondták/megtanították a számukra. Az OK Projektben résztvevő diákoknak nem tanítják meg és nem is jelzik előre, hogy milyen szintű és típusú érzelemben és állapotban lesz részük.

b; Gyerekek flow élménye az interaktív szociális játék környezetben

Az alább ismertetett kutatás megmutatja, hogy a számítógépes játékok használata a kisebb gyerekek életében három fontos szempontból is reflektál a flow jelenlétére az ismeretszerzésben.

1. Hogyan viszonyulnak a gyerekek a számítógépes játékokhoz, a flow skálán vizsgálva a játék tevékenységüket?
2. A flow elérésének a módja, ebben a nemek közötti különbségek.
3. A számítógépes játékok és a gyerekcsoport, illetve a csoport tagjai közötti interakció összefüggései.

A kutatás eredményét Yavuz Inal és Kursat Cagiltay mutatták be 2007-ben (Inal, Cagiltay, 2007). Az Ankarai Műszaki Egyetemen a kutatók azt vizsgálták, hogy az általános iskola alsó tagozatos diákjai (7–9 év közöttiek) hogyan viszonyulnak a

számítógépes játékokhoz és ezek a játékok képesek-e arra, hogy a gyerekek eljussanak a flow élményig. Összesen 33 gyerek viselkedését vizsgálták hat héten keresztül. Erre a korosztályra jellemző, hogy nagyon szeretnek játszani, de elsősorban otthon és nem az iskolában, miközben az iskola is fontos helyszíne – helyszíne lehet (Platón) – a játéknak. Továbbá a vizsgálat elején kiderült az is, hogy a 33 gyerek közül 13 csak egyedül szeret játszani, így számukra valódi kihívás volt a csoportban történő játék. Ezért a kutatók arra is szerettek volna választ kapni, hogy amennyiben kimutatható a flow a diákok viselkedésében, akkor az hogyan jön létre, és hogyan hat a flow-ra az, hogy együtt vannak és folyamatos interakcióba vannak egymással?

Az eredmények azt mutatták, hogy játék közben a fiúk esetében nagyobb arányban jelent meg a flow, mint a lányoknál. A fiúknál a játék elv (az akció) volt hatékonyabb a flow eléréséhez, a lányoknál pedig az elbeszélés (a játék tárgya). A játékokba beépített kihívások és a komplikáltabb feladatok nagyobb mértékben idézték elő a flow-t, mint a játék visszajelzései (Inal, Cagiltay, 2007).

A kutatók hat hétig gyűjtötték az adatokat a diákokról az iskolában, miközben ők minden héten egy órát játszottak csoportosan. A 33 gyermeket 4 csoportba osztottak véletlenszerűen, nem, kor és érdeklődés alapján vegyesen. Az vizsgálati adatok gyűjtése két síkon zajlott:

- Mennyiségi adatok gyűjtése: a játékokban elért pontok, a teljesítmény alapján.
- Minőségi adatok gyűjtése: a kísérletben résztvevő gyerekekkel készített interjúk és megfigyelések által.

Megkérdezték őket a korukról, nemükről, az iskolai osztályzataikról, a számítógépes jártasságukról. Emellett megfigyelték, hogy melyik játék tetszett nekik a legjobban, és játék közben hogyan viselkedtek másokkal.

A vizsgálat során a flow-skálából 9 elemet használtak: kihívás, cél, visszajelzés, irányítás, játszhatóság, kerettörténet (játék tárgya), figyelem, idő érzék, öncélú tapasztalat. Azonban a vizsgálat közben három tényezőt, a játszhatóságot, az időérzékletet és az öncélú tapasztalatot kiemelték a listából, mert a gyerekek nem értették a rájuk irányuló kérdéseket. Mivel a tanulók nagyon fiatalok voltak, a kutatóknak rá kellett őket vezetni a kutatás értelmére. Ezért minden interjú előtt három meghatározást mondtak el a flow élménnyel kapcsolatban:

1. „Az elmém nem foglalkozik mással, nem gondolok semmi másra, teljesen arra figyelek, amit csinálok. A testem jól érzi magát, nem hallok semmi mást, a világ mintha teljesen ki lenne zárva. Kevésbé vagyok tudatában magamnak és problémáimnak.”
2. „A figyelmem olyan, mint a lélegzetvétel, nem is gondolok rá. Nem törődöm a környezetemmel, ha elkezdek játszani, a telefon csöröghet, a csengő szólhat, leéghet a ház, de semmi sem zavarhat meg. Ha elkezdem a játékot, a világ megszűnik körülöttem, de ha megállok, akkor minden visszatér.”
3. „Teljesen részt veszek abban, amit csinálok. Nem tudom elképzelni magam külön attól, mint amit csinálok.”

Ezek a meghatározások segítettek a diákoknak felismerni saját flow élményüket és így jobban el tudták magyarázni, mit is éreztek.

1. A szociális interakciók hatásai a flow élményre
 - A gyerekek az első héten nem nagyon mentek oda egymáshoz, mivel még nem ismerték egymást. Később a fiúk létrehoztak csak fiúcsoportokat, és kialakultak a csak lánycsoportok is. Azonban a vizsgálat végére kevert csoportok is kialakultak.
 - Miután a gyerekek maguk dönthették el, hogy melyik számítógépes játékkal szeretnének foglalkozni, a vizsgálatban jelentősen megjelent a játékválasztás preferenciája, mert sok lány inkább a Barbie öltöztetős játékával, vagy a Sims-szel játszott. Eközben a fiúk inkább az akció- és háborús játékokat választották. (Csíkszentmihályi szerint fontos, hogy az oktatásban a gyerekek szabadnak érezzék magukat, legyenek, választási, döntési lehetőségeik.)
 - A fiúk minden alkalommal többször is átélték a flow élményt a játék során, annak ellenére, hogy a flow élmény tesztelésére a játék közben többféle figyelemelterelő cselekvést vetettek be a kutatók. Néha a flow csak 1–2 percig tartott, de az 1 óra alatt 4–5 alkalommal is vissza-visszatért.
 - A csak lányok által alkotott csoportoknál ritkábban fordult elő a flow, mivel az olyan játék, mint a Barbie, nem sok kihívást jelentett számukra.
 - A lányoknál az is gyakran előfordult, hogy az egyik játszott, míg a másik csak figyelte. (Ugyanakkor a fiúknál mindenki mindig játszott.) A flow azonban akkor is

megjelent, ha valaki csak nézte a másikat, azonban aki játszott, az nagyon sikeres volt.

- A lányok sokszor kértek segítséget a többiektől, miközben játszottak, és ez elősegítette mindenki számára a flow élmény megtapasztalását. (A segítségkérés tekinthető egy tanulás folyamatnak, ami a játék hatására jött létre.)
- Az elért flow élmény száma megnövekedett, amikor az egyes feladatok teljesítése után egy új feladatra bukkantak a gyerekek, amit aztán együtt megbeszéltek.

2. A játékok befolyása a flow élményre

- A fiúk az akció- és háborús játékokat kedvelték, de többfélét is választottak, míg a lányok inkább az öltöztetőket és az egyszerűbb szerepjátékokat preferálták. A lányok mindezeken felül jobban szerették kipróbálni oktatási játékokat is, mint a fiúk. A gyerekek több mint egyfajta játékkal játszottak minden alkalommal. A lányok többször váltottak játékot, mint a fiúk.
- Ha a gyerekek számára a kihívás könnyűvé vált, unatkozni kezdtek, idegesek lettek és játékot váltottak.
- A legtöbb gyerek szerint a kihívás a legfontosabb a játékokban. Azonban a kihívás mellett még a nehézség és a visszajelzés is sok szavazatot kapott.
- Kiemelendő, hogy a fiúk inkább az olyan játékokat kedvelték, amelyeknél csak a jól játszhatóság, míg a lányok esetében a kerettörténet is fontos volt.
- A fiúknak a szabályok és maga a játék a lényeg, míg a lányoknak a cél és a történet.

Végső következtetések:

- A számítógépes játékok elviekben széleskörűen használhatóak az oktatásban. A számítógépes játékok fejlesztik a kreativitást és a kritikus gondolkodást.
- A számítógépes játékok használatával elérhető a flow élmény a gyerekeknél, miután világosak a játék céljai, kihívást jelent számukra annak használata, jelentősen bevonódnak a játékba, és ahogy a játék szintjei változnak, a gyerekek kihívás/képesség egyensúlya létrejön. Azonban azt mindenképp figyelembe kell venni, hogy nemcsak a játékfajták/típusok kedvelésében, de a játékok kinézetének, a tetszésében is jelentősen különböznek a fiúk és a lányok.

- A tanulmány igazolta, hogy a fiúk jobban szeretnek a számítógépes játékokkal játszani, mint a lányok, és a számítógépes játékokban a fiúk szeretik jobban a kihívásokat.
- A gyerekek szívesen alakítanak ki csoportokat, miközben játszanak. A flow akkor is előidéződik, ha csapatként játszottak.
- Megnőtt a gyerekek motivációja, ha együtt játszanak, tehát az iskolai oktatásban érdemes több társas foglalkozást biztosítani a gyerekek számára. Továbbá az is kiderült, hogy a csapatjátékok során az egymás közötti verseny is felerősíti a flow-t.
- A gyerekek többször váltottak játékot, ha egyedül játszottak, mint csoportos játék alkalmával.
- Azok a játékok, melyeknek több szintje/része van, és ezeken keresztül változik a játék nehézsége, jobban erősítik a flow-t (Inal, Cagiltay, 2007).

V. Tanító szervezet, élmény, flow – empirikus kutatások az OK Központ képzéseiről

Az eddigiekben bemutattuk, hogy a szervezetpszichológia, élménypedagógia és a pozitív pszichológia, valamint a flow-elmélet megközelítéseiből miképpen jellemezhető az a képzési program, amit az OK Központ valósított meg. Ezen belátások alapján tűztük ki célul, hogy az élmény- és flow-jelenség meglétét a konkrét képzési folyamatban is megvizsgáljuk, feltárva azok motívumait.

Kutatásunk során ezt kérdőívvel és ESM, azaz élmény mintavétel módszerrel végeztük el, az oktatást követően közvetlenül személyes lekérdezéssel és az oktatás után eltelt 30–60 napban mélyinterjúval.

A képzés számára ez a kutatás közvetlen haszonnal jár, mivel a korábbiakban tárgyalt jelenségek alapján a flow szerepe különösen fontos az oktatásban azáltal, hogy segít kitartóbban részt venni egy-egy tevékenységben, és akkor is motivál, ha nincs – nem jár érte – külső jutalom. A flow-facilitálónak alakított környezet hatása és az aktivitások struktúrája mellett maga az oktatási tevékenység (tananyag, módszertan, oktató) is segíti az egyént a flow élmény elérésében, illetve az oktató szervezet és környezet is arra törekszik, hogy minél kevesebb flow-t gátló tényező merüljön fel az oktatásban és annak fizikai és időbeli környezetében.

Ezen felvetések alapján indítottuk el 2016-ban az ELTE PPK Társadalmi Kommunikációs kutatócsoportja keretében, az OTP Fáy András Alapítvány támogatásával kutatásunkat. (A kutatás tervezésekor még csak a kivitelezés fázisában volt a 2016. áprilisában megnyíló nyíregyházi OK Oktatási Központ, ezért ott méréseket nem végeztünk, kutatásunk kérdőíves része kizárólag a budapesti intézményre fókuszált.) A kutatási program két összetevőből állt: egy kvantitatív felmérésből a tréningen részt vett diákok között, valamint ugyanebben a körben mélyinterjúk adatfelvételt végeztünk. A továbbiakban ezen tagolás szerint ismertetjük a kutatások eredményeit.

A diákok között végzett kvantitatív és kvalitatív vizsgálat a következő hipotézisekből kiindulva készült:

1.hipotézis: Amennyiben az oktató szervezet képes tanulószervezetként viselkedni, akkor az jelentősen támogatja az oktatás minőségét és képes pozitívan befolyásolni a tanulókat is.

2.hipotézis: A pozitív pszichológia szemléletével kialakított oktatási stratégia képes flow-élményt előidézni az új generációk oktatásában még akkor is, ha korábban minimális vagy egyáltalán nem volt kapcsolat a tanító szervezet és a tanulók között.

3.hipotézis: Élményekre és szórakoztató (edutainment) feladatokra/tudástartalmakra épülő, inspiratív eszközökkel sikeresen oktathatók a korosztálytól idegen ismeretek – például a pénzügyi tudatosság – is.

1. A kutatás eredményeinek módszertani lehatárolása

Fontos rögzítenünk, hogy kutatásunk módszertana kijelöli azt az értelmezési tartományt, amelyen belül érvényesek megállapításai.

Mindenekelőtt a flow-állapot teljeskörű elérése (visszaulva Csíkszentmihályi fentebb idézett műveire) jóval több időt és hosszabb kifutást igényel, mint az OK Központban töltött négy órányi képzési idő. Amint azt a disszertáció munkahelyi vitájában Oláh Attila egyértelműsítette, ennyi idő alatt nem lehet megismerni a tanulót, sem a bizalom-építésre, sem a szeretet-effektus érvényesülésre nem elégséges ez az interakciós keret. Egyszeri alkalomról van szó, tehát az élmények is egyszeriek, az egyénre szabott, bizalomban zajló tudásátadás folyamata egészében nem lehetséges „tankönyvszerűen”. A flow-állapotban tartás is akkor értelmezhető, ha nincs ilyen mechanikusan adott kerete a tanulási folyamatnak. A terhelés ugyanis így nem addig történik, ameddig flow-ban tartható a diák, hanem a foglalkozás (előre meghatározott, tehát merev) befejezéséig.

Ugyancsak nem volna értelmezhető a teljes közoktatási tapasztalattal összevetni ennek az egyszeri, kiemelt környezetben és lényegében három-négy tanórányi időt igénybe vevő képzést. A diákok az OK Központban speciális helyzetben vannak, nem kell az intézmény működésének egészével konfrontálódniuk, mintegy kilépnek abból az életkeretből, amit az iskola mint szervezet jelent nekik, túl egy-egy óra élményszerűségén vagy negatív megélésén.

Pedagógiai szempontból leginkább még az alternatív oktatási programmal rendelkező iskolák tanóráinak tapasztalataira referálható az OK Központban eltöltött idő, a mintában azonban lényegében nem szerepelnek ilyen diákok. Mindez a további kutatásokban érvényesítendő szempont lehet, azonban csakis egy-egy tanóra összehasonlításában, a teljes képzési élmény itt sem vethető össze.

Végezetül kutatómódszertani problémát okozott, hogy kénytelenek voltunk a kérdőíveket a helyszínen felvenni. Ez nyilvánvalóan csökkenti a válaszok objektivitását, hiszen hiányzik a kellő távolságtartás, miközben az iskolával szemben ez megvan. Azonban mindezt ellensúlyozza a mélyinterjú adatfelvétel, ami független helyszínen történt.

Összességében tehát kutatásunk arra alkalmas, hogy a diákok flow-élményét egy szűkebb vonatkozásban rekonstruálja. A pozitív válaszok semmiképpen sem jelentik azt, hogy az OK Központ maga volna a megvalósult flow-központ is, de alkalmas arra, hogy a flow-hoz kapcsolódó személyiség-típusok, élmény-effektusok körét feltárja. A kutatás továbbvitelében is éppen a flow hozzáadott értékére igyekszünk majd koncentrálni.

2. A tanuló szervezet tanulói – a képzésben részt vevő diákok visszajelzése

Kutatásunk nem vizsgálta, hogy az OTP Fáy András Alapítvány pénzügyi-gazdasági-gazdálkodási és oktatási tevékenységére milyen társadalmi vagy gazdasági igény van, illetve az Alapítvány oktatásaira érkező tanulók mennyire felkészültek-e téren. (Azt megkérdeztük, hogy általában mennyire érzik felkészültnek magukat.) Ismerve az Alapítvány korábbi kutatási eredményeit, a magyarországi és egyéb nemzetközi eredményeket a pénzügyi tudatosságról és viselkedésről, elfogadottnak tekintettük, hogy az alapítvány oktatási tevékenysége társadalmi szempontból hasznos. Ennek legfontosabb oka az a tény, miszerint a magyar lakosság pénzügyi ismeretei rendkívül alacsony szinten vannak. Egyebek között ez derült ki az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) 2016. évi pénzügyi tudatosságot és viselkedést mérő felméréséből, amelyben 30 ország vett részt (www.oecd.org). A vizsgálat során az adott témában maximum 21 pontot lehetett elérni, a résztvevő 30 ország átlaga 13,2 pont volt, ezen belül Magyarország 12,4 ponttal a 22. helyre került.

Az eredményes szakmai oktatás, azaz a pénzügyi tudatosság oktatásának megvalósulása nem volt kérdése a kutatásunknak, azt már egy korábbi kutatás pozitív eredményei alapján kutatási állandóként kezeltük. Ezt a felmérés 2012-ben készült, egy kérdőíves módszerrel lebonyolított longitudinális kutatás keretében, a Budapesti Corvinus Egyetem kutatóinak közreműködésével, Dr. Bauer András, a marketing tanszék vezetőjének irányításával. A felmérésben három budapesti középiskolából összesen 495 tanuló vett részt. A kutatás célja a pénzügyi tudatosság jellemzőinek és az OK Projekt oktatásának hatékonyságvizsgálata volt. A kutatás eredménye egyrészt visszaigazolta a nemzetközi trendeket a fiatalok – egyáltalán nem homogén – viselkedéséről a pénzügyekhez való viszonyukban. Másrészt igazolta, hogy az OK Projektben résztvevő tanulók a pénzügyek és a gazdálkodás terén sokkal tudatosabbá váltak, mint a programban részt nem vevő – a kontrollcsoportban lévő – tanulók.

a; Módszertani leírás

Jelen felmérés során a diákok közt nagy mintán elvégzett kérdőíves adatgyűjtést végeztünk, kiegészítve mélyinterjúkkal és közreműködői interjúkkal. (A kérdőív megtalálható a dolgozat mellékletében.) Az adatfelvétel 2016. április 12 és június 12 között, az Oktatási Központ megnyitása után mintegy három és fél évnyi szakmai tapasztalat birtokában indult.

A megkérdezett diákok kiválasztása véletlenszerűen történt. A diákok személyére, élethelyzetére vagy iskolai magatartására és osztályzataira vonatkozóan semmilyen kikötésünk nem volt. Az OK Oktatási Központba az iskolájuk által előre regisztrált időpontban (a kutatás intervallumában) érkeztek a tréningre, így a kutatás végén megkértük őket, hogy töltsék ki a kérdőívet. (A kérdőívre választ adó középiskolás tanulók mellett, külön termekben, a kutatás időpontjában több ezer általános iskolás tanuló is részt vett a budapesti OK Oktatási Központ tréningjein, de ők nem vettek részt a kutatásban.) Továbbá fontos megemlítenem azt is, hogy a kérdőív – és így a lekérdezés – hossza az előkészítés során kulcskérdés volt, hiszen a rövidítések után is a válaszadás mintegy 20–30 percet vett igénybe, úgy, hogy előtte egy intenzív tréningen vettek részt a diákok. A válaszadás értelemszerűen nem volt kötelező, de csak elenyésző számmal mentek haza a kérdőív kitöltése nélkül. Inkább az volt jellemző, hogy 35, vagy akár 40 percig is foglalkoztak a kérdőívvel, igaz, néhányan nem adtak választ minden

kérdésre. Az eredményeket – a kutatási adatbázisban talált – ún. „sormintáktól”, tehát a nyilvánvalóan ötletszerű, illetve mechanikus kitöltésektől megtisztítottuk.

A hatékonyság és oktatási know-how vizsgálat interdiszciplináris megközelítést kívánt, ezért a pszichológia és a neveléstudomány eszköztárát is felhasználtuk. A tesztcsomag főbb elemei a következők voltak:

Élménnyel kapcsolatos kérdések:

- A programmal kapcsolatos kérdések.
- Flow állapot kérdőív (Magyaródi et al. 2013 alapján).
- Egyéni flow kérdések.

Általános kérdések:

- Tanulással kapcsolatos kérdések.
- Demográfiai kérdések.
- Tanulási orientációs kérdőív (Entwistle–Kozéki 1986 alapján).
- Tanulási motivációs kérdőív (Kósáné–Porkolábné–Ritoók 1984 alapján.)
- Junior személyiség kérdőív (Kálmánchey–Kozéki 1988 alapján).

A kutatás adatbázisának feldolgozását SPSS 22-es programmal végeztük el.

A kutatásban közreműködött Dr. Séllei Beatrix, mint módszertani és elemző szakértő. A kutatás szakmai vezetője és konzulense Dr. Fábri György volt.

Jelen kutatás eredményei eddig három alkalommal kerültek bemutatásra:

– 2016. szeptember 29-én a Kutatók Éjszakája nemzetközi tudományos programsorozat nyitó napjának első előadása keretében. Ezen az eseményen kutatótársammal, Dr. Séllei Beatrix vezetésével mutattuk be a kutatást és annak előzetes – elsősorban a flow élmény kialakulására – vonatkozó eredményeit.

– 2016. december 8-án Dr. Fábri Györggyel, a kutatás vezetőjével közösen mutattam be a vizsgálatok eredményét az OTP Fáy András Alapítvány Kuratóriumának, Felügyelőbizottságának, illetve az Alapító képviselőjének.

– 2017. március 12-én a Szingapúrban, a National Institute of Education által szervezett „Financial Literacy Conference 2017: Expanding Possibilities” keretében tartott előadással (Fábri György kutatás-vezetővel közösen).

b; Minta

A kutatás kérdőíves adatfelvétele a 4 órás, pénzügyi- gazdasági-gazdálkodás tréningen részt vett iskoláskorú (14–19 éves) fiatalok körében zajlott, akik önkitöltős, papíralapú kérdőív kitöltésével válaszoltak a tréning hatékonyságát és élményszerűségét vizsgáló, továbbá a résztvevők jellemzőire vonatkozó kérdésekre. A kérdőívet összesen 1376-an töltötték ki.

Válaszhiányok oka és kezelése:

A kérdőív típusából, illetve a megkérdezettek életkori adottságaiból eredően viszonylag magas volt a válaszhiány, valamint az érvénytelen válaszok száma.

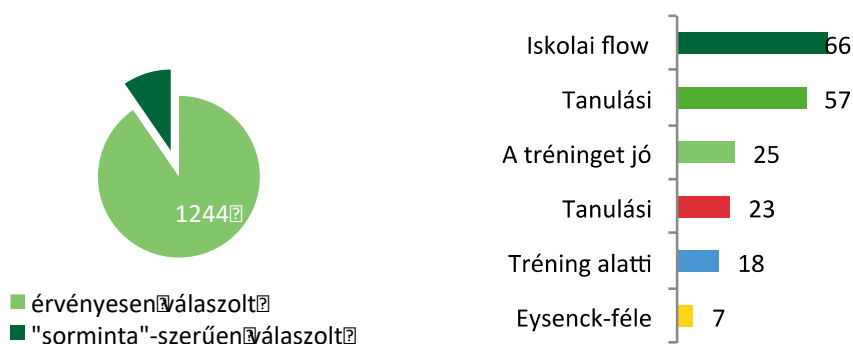
A kérdőív önkitöltős, papíralapú kérdőív volt, így a válaszolók könnyen átugorhattak kérdéseket, ezért néhány esetben még az alapvető demográfiai változók, például a nem vagy az életkor esetében is előfordulnak válaszhiányok, illetve nyilvánvalóan valótlan válaszok. Mivel a megkérdezettek iskoláskorúak voltak, nem meglepő, hogy bizonyos kérdéseknél „elviccelték” a válaszadást. A minta alapvető demográfiai változók szerinti megoszlását, illetve az elemzésekben magyarázóváltozóként használt kategoriális változók mintabeli eloszlását bemutató fejezetben ezek a válaszok a „Nem tudja/Nem válaszol” (NT/NV) kategóriába kerültek.

A válaszok érvényessége a kérdőív hosszú, mátrix típusú kérdésblokkjai esetében a leginkább megkérdőjelezhető. Ennek alkalmazása módszertani szempontból vitatott volt kutatásunk megkezdésekor. Ez a kérdéstípus ugyanis – különösen, ha olyan nagy az egy blokkba tartozó itemek száma, mint a jelen kutatás során használt kérdőívben – nagymértékben hajlamosítja a válaszadót arra, hogy az adott kérdés őszinte megválaszolása helyett véletlenszerűen vagy egy bizonyos mintázat alapján válaszoljon („sormintát rajzoljon”). Ezért az elemzést megelőzően igyekeztem kiszűrni azokat, akik a kérdőív gerincét alkotó táblázatos kérdéssorok közül legalább egyre biztosan őszintétlenül válaszoltak. A szűrést a legegyszerűbben detektálható és nyilvánvalóan komolytalan kitöltésre utaló mintázat alapján végeztem: azokat a megkérdezetteket

távolítottam el az elemzés megkezdése előtt az SPSS adatfájlból, akik a kérdőívben található hat² mátrix közül legalább egyet úgy töltöttek ki, hogy végig ugyanazt az oszlopot jelölték („sorminta”). Ahogy a 15. ábrán látható, 132 ilyen megkérdezett volt.

Feltűnően magas azoknak a száma (66 válaszadó), akik az iskolai kérdésekre nem adtak értékelhető válaszokat. Itt az sejtettük, hogy az OK Oktatási Központ környezetétől nagyon eltérő a hagyományos iskolai környezet, az oktatás módszere és a hangulat is. Úgy véltük, hogy néhány gyerek esetében ez az iskolai létére adott válasz, egyfajta tiltakozás/dac.

A tanulmányban bemutatásra kerülő elemzéseknél tehát összesen 1244 kitöltő válaszait elemeztem. Mivel a megkérdezettek a program résztvevői közül kerültek ki és az eredményeket kizárólag a programon résztvevő fiatalokra szeretnénk általánosítani, az elemzés során nem használok súlyozást.



15. ábra: A kérdőív mátrix-típusú kérdéseire „sorminta”-szerűen válaszoló megkérdezettek száma

A minta demográfiai jellemzői:

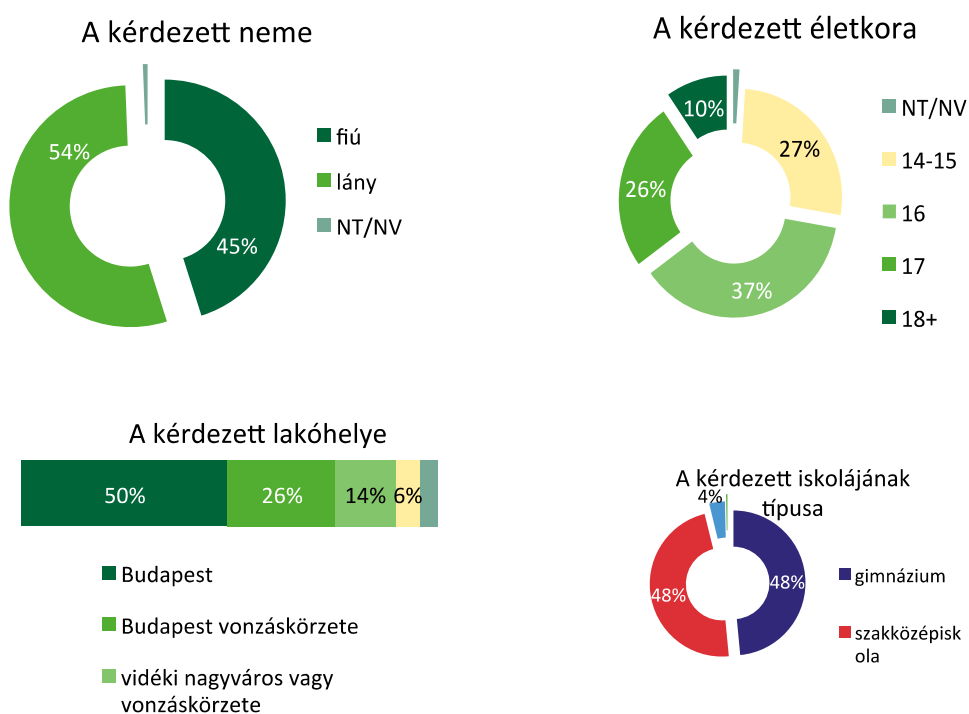
A következőkben a mintát néhány alapvető demográfiai jellemző szerint mutatom be. Ezeknek az ismérveknek a mintabeli eloszlását a 15. ábra foglalja össze.

² A kérdőív 16-os, 17-es, 18-as, 20-as, 21-es és 22-es kérdéssora. Szigorúan véve ugyan a 18-as kérdés nem mátrix formátumú, azonban a mátrixokhoz hasonlóan itt „lusta”, megbízhatatlanul válaszoló kitöltőnek tekinthető az, aki mindegyik itemre ugyanazt a pontszámot írja be.

A mintában a két nem nagyjából fele-fele arányban képviseltette magát: a kitöltők 45,1%-a fiú és 54,3%-a lány volt (0,6% nem válaszolt a kérdésre).

A mintában 16,2 év volt az átlagéletkor. Azokhoz a későbbiekben végzett elemzésekhez, ahol az életkort használok magyarázóváltozóként, az életkor változóból egyenetlen eloszlása miatt létrehoztam egy négykategóriás változót.

Eszerint a megkérdezettek 26,8%-a esett a 14–15 éves korcsoportba (a 334 ilyen korú megkérdezett közül mindössze 10 fő volt 14 éves), 37,45%-uk 16 éves, 25,6%-uk 17 éves, továbbá 9,6%-uk 18 éves vagy idősebb volt a kérdezés időpontjában. (A legidősebb korcsoportba tartozó 120 főből összesen 17 fő mondta magát 18 évesnél idősebbnek: tizennégyen mondták magukat 19 évesnek, továbbá egy 20, egy 23 és egy 25 éves válaszadó is szerepel a mintában. (Ez utóbbiak feltételezhetően szakiskolás tanulók voltak.)



16. ábra: A kérdezettek demográfiai leírása

A kérdezettek fele Budapesten lakik, 26%-uk Budapest vonzáskörzetében, 14%-uk valamelyik vidéki nagyvárosban (Szekszárd, Kaposvár, Salgótarján), vagy annak vonzáskörzetében, 6%-uk pedig valamilyen egyéb vidéki településen. (A kitöltők 4%-a nem válaszolt a kérdezett lakóhelyét mérő kérdésre.)

A kérdezett családjának társadalmi státuszát az apa foglalkozását mérő nyitott kérdéssel próbáltuk megragadni. A kérdésre adott válaszokat hét kategóriába soroltuk, ezek relatív gyakoriságát az 1. táblázat mutatja be.

A kérdezett édesapjának foglalkozási csoportja	%
cégtulajdonos, vezető vagy önálló értelmiségi (pl. vállalatnál középvezető, ügyvéd, tudós)	13%
egyéni vállalkozó, kisiparos, kiskereskedő, egyéni gazda	9%
beosztott értelmiségi (diplomás)	15%
egyéb szellemi, szolgáltató, kereskedő, irodai, adminisztratív dolgozó	10%
szakmunkás	27%
segédmunkás, betanított munkás, mezőgazdasági fizikai munkás	5%
munkanélküli/nyugdíjas	2%
NT/NV	18%

1. táblázat A kérdezett édesapjának foglalkozási csoportja

További magyarázó-változók eloszlása a mintában

A kérdőíves adatfelvétellel mért változók közötti összefüggések vizsgálatánál a fenti demográfiai változókon kívül néhány, a kérdezettek iskolájával, illetve a pénzügyek iránti attitűdjeivel kapcsolatos változót is felhasználtunk magyarázóváltozóként.

A kérdezettek előző félév végi tanulmányi átlagainak 3,71 volt az átlaga (az ezt mérő kérdésre 108 megkérdezett nem válaszolt). Miután a tanulmányi átlag meghatározása kizárólag a válaszdóra bíztuk és más ellenőrzési forrás nem állt rendelkezésünkre, így el kell fogadnunk azt. Azonban tapasztalataim azt mutatják, hogy ezt az értéket a fiatalok szívesen és gyakran „kerekítik felfelé”.

Fontos szempontnak tartom azt is a kérdőívben mért változók – különös tekintettel arra, hogy milyen élményt jelentett a kérdezett számára a tréningen való részvétel –

értékeinek értelmezésekor, hogy milyennek tartja a válaszadó egy átlagos iskolai napját, vagyis mennyire szeret iskolába járni.

Ezt azzal a kérdéssel mértem, ahol a megkérdezetteknek egy ötcsillagos skálán kellett értékelniük egy átlagos iskolai napjukat. A változó egyenetlen eloszlása miatt ennek a változónak is egy összevont, négykategóriás változatát használok a későbbiekben magyarázóváltozóként. Eszerint a kérdezettek 14,6%-a 4 vagy 5 csillagot, 32,1%-uk 3 csillagot, 31,7%-uk 2 csillagot, 21,4%-uk pedig 1 vagy 0 csillagot adott egy átlagos iskolai napjára, vagyis a résztvevők több mint ötöde egyáltalán nem szeret iskolába járni (a kérdésre 3-an nem válaszoltak).

A résztvevők 48,5%-a gimnáziumba, 47,7%-a szakközépiskolába, 3,5%-a pedig szakiskolába jár (a kérdésre 4 fő tagadta meg a válaszadást). Mivel a tréning célja pénzügyi ismeretek átadása, lényeges szempontnak tartom, hogy a résztvevők rendelkeztek-e gazdasági ismeretekkel a tréninget megelőzően.

Ezt a kérdőívben két kérdésen keresztül is megpróbáltuk megragadni. Az első kérdés arra vonatkozott, hogy milyen tagozatra jár a megkérdezett: a kitöltők 13,26%-a nevezett meg valamilyen gazdasági tagozatot, 45,58%-uk más típusú tagozatra jár, 41,16%-uk pedig nem tagozatos képzésben vesz részt. A kérdőív emellett explicit módon is rákérdezett arra, hogy a résztvevő mit gondol, mennyire értett korábban a pénzügyekhez, illetve arra, hogy mennyire érdekelték korábban a pénzügyek: a megkérdezettek 45,4%-a válaszolta azt, hogy a tréning előtt értett a pénzügyekhez, és 55,9%-ukat érdekelték a pénzügyek.

Az utolsó változó, amit magyarázóváltozóként használtam, azt méri, hogy a kérdezett miért vett részt a tréningen. A kérdésre adott válaszokat három kategóriába soroltam: a résztvevők túlnyomó többsége, 75,6%-uk csak annyit felelt, hogy iskolai szervezésben jött; 6,8%-uk szintén iskolai szervezésben érkezett a tréningre, de ők válaszukban megjegyezték, hogy őket érdekelte a program, ezért is jöttek el. A kitöltők 13,3%-a volt olyan, aki nem iskolai szervezés révén vett részt a tréningen.

c; A program értékelése

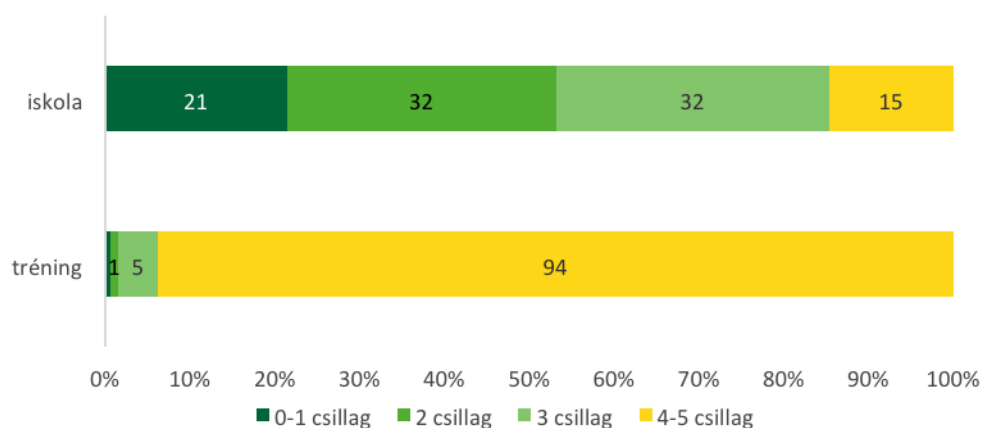
A felmérésben részt vevő diákok a tréninggel kapcsolatos elégedettségüket 5-fokú skálán fejezték ki, ahol nullától ötig terjedően adhattak csillagot. Az öt csillag a teljes

elégedettséget, a nulla csillag a teljes elégedetlenséget jelölte. Az átlagos elégedettség mértéke 4,5 csillag volt.

Az elégedettség mértékét eltérőnek találtuk aszerint, hogy a diák korábban érdeklődött-e a pénzügyek iránt, vagy sem. Várható módon a „szerettem ezzel foglalkozni” választ adó csoport átlaga szignifikánsan magasabb³ ($p < 0.001$) a „nem szerettem ezzel foglalkozni” csoport átlagos értékénél. A pénzügyekkel kapcsolatos korábbi ismeretek már nem voltak hatással a tréning értékelésére: nincs szignifikáns különbség a programra adott átlagos pontszámában a „korábban értettem” és „korábban nem érttem a pénzügyekhez” csoport között.

A tréning értékelését tehát a pénzügyek iránti érdeklődés befolyásolja, az azokhoz való hozzáértés viszont nem.

A tréninggel való elégedettség mértéke az egy átlagos iskolai nappal való elégedettséggel összehasonlítva látványos igazán. Iskolanapjukat szintén nulla és öt csillag között értékelve a résztvevők átlagosan 2,4 csillagot adtak egy átlagos iskolai napjukra. Az egy átlagos iskolai napra, illetve a tréningre adott csillagok számának eloszlását a 17. ábrán hasonlítom össze.

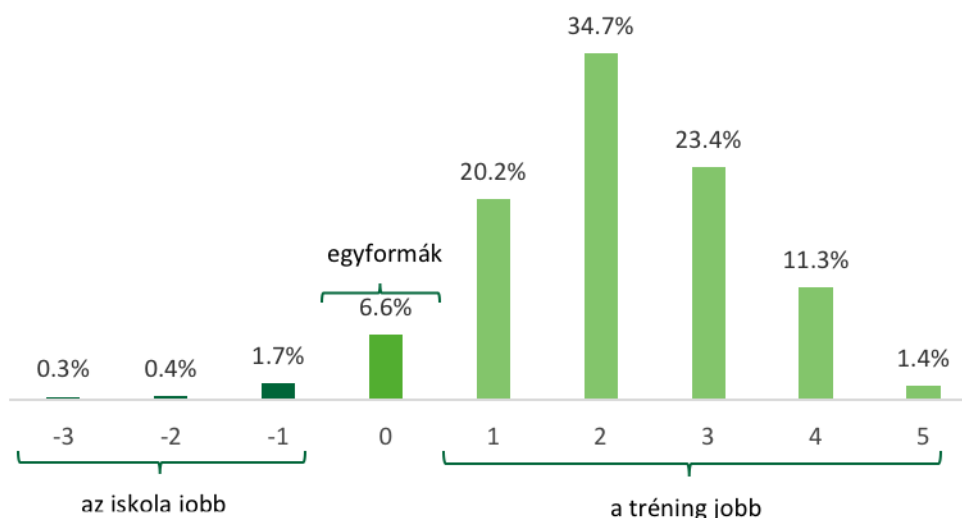


17. ábra: A tréningre és egy átlagos iskolai napra adott csillagok számának összehasonlítása

³ Az átlagok közötti eltérést vizsgáló F-próbák szignifikáns eltéréseket mutatnak $\alpha=0,05$ mellett.

A válaszadó diákok 94%-a 4 vagy 5 csillagot adott a tréningre, míg az iskola értékelésénél ez az arány mindössze 15%. A tréning értékelésekor a diákok 1%-a értékelte 1-esre a tréninget, szemben az iskolára adott értékelések 21%-ával, 0 csillagot pedig kizárólag az iskola értékelésekor adtak a diákok.

A 18. ábra az iskolával és a tréninggel való elégedettség közti különbség eloszlását mutatja be:



18. ábra: A tréningre és egy átlagos iskolai napra adott csillagok számának különbsége

A két értékelés különbségeként kapott nulla jelzi azok arányát, akik ugyanannyi csillaggal értékelték a tréninget és egy átlagos iskolai napjukat is.

Minimális azok száma – a minta 2,4%-a –, akik az iskolai napjukra több csillagot adtak, mint a tréningen töltött időre. Legnagyobb arányban azok láthatók, akik a tréninget több csillaggal értékelték: ők azok, akik pozitív értékeket vesznek fel a diagramon, és a minta 91%-át teszik ki.

A programmal való elégedettség mérésére kimondottan alkalmas ez a különbség-változó. A tréning átlagos csillagszáma abszolút értelemben is a programmal való általános elégedettséget fejezi ki, önmagában azonban kevésbé informatív. Jóval többet tudunk meg ebből az átlagból, ha az iskolai elégedettséghez viszonyítjuk: a különbségek átlagából az derül ki, hogy a tréningen részt vevő diákok az átlagos (iskolai) napjaikhoz képest sokkal inkább érezték jól magukat, élték meg pozitív élménynek a tréninget. A

továbbiakban néhány magyarázóváltozó szerint bontva mutatom be a különbségváltozó átlagát, azokra az esetekre koncentrálva, melyekben a csoportátlagok közti eltérés szignifikáns⁴.

Az életkor szerint bontva szignifikáns ($p < 0,001$) különbséget találunk az egyes életkori csoportok között. Az életkor előrehaladtával növekszik a változó értéke, tehát az idősebbek átlagosan egyre messzebb kerülnek a nulla értéktől (ahol egyforma a megítélés), és egyre inkább gondolják úgy, hogy a tréning jobb, mint az iskola. Szignifikáns ($p < 0,001$) az eltérés a budapesti és vidéki diákok által adott értékelések között is: a vidéki iskolában tanuló diákok esetében nagyobb eltérést mértünk az értékelések között a program javára, mint budapesti társaik körében.

A tréning értékelésére hatással lehet az is, hogy a válaszadó diáknak milyenek az iskolával kapcsolatos tapasztalatai, iskolai teljesítménye. Annak vizsgálatához, hogy a jó iskolai teljesítmény korrelál-e a különbség változóval, három változóból álló összetett mérőszámot hoztunk létre az iskolai teljesítmény mérésére.

Ez a három változó a tanulmányi átlag, az iskolán kívüli átlagos napi tanulási idő és a különórán való részvétel. A három változó egyirányú, a belőlük létrehozott mérőszám pozitív értéke egy motivált, jó tanulóra enged következtetni. Kérdés, hogy ha valaki jól teljesít az iskolában, az azt jelenti-e, hogy az új közeget/új információkat (vagyis a tréninget) jobbra értékeli, mint a „megszokott” iskolait, vagy épp ellenkezőleg: az iskola nyújtotta sikerélmények és pozitív visszacsatolások megszokottsága miatt a tréning kevesebb újdonsággal, élménnyel jár.

Az elemzés során az utóbbi igazolódik be: ez az új mérőszám – nevezzük mostantól iskolai teljesítménynek – negatívan korrelál a tréning és iskola különbségére adott pontszámmal. Minél jobb valakinek az iskolai teljesítménye, annál kevésbé értékeli jónak a tréninget az iskolával szemben. Ahogy láttuk, a tréning a diákok 91%-ának jobb élményt nyújt, mint egy átlagos iskolai nap, azonban az iskolában inkább sikeres fiatalok nem érzékelnek akkora különbséget a tréning és az oktatási intézményük között.

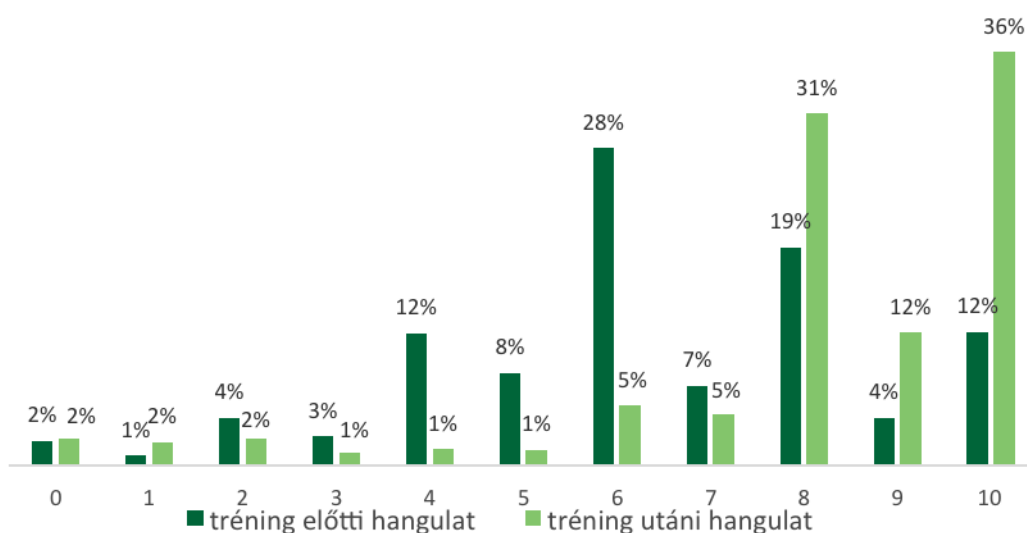
⁴ Az alábbiakban bemutatott csoportátlagok közti eltéréseket vizsgáló F-próbák szignifikáns eltéréseket mutatnak $\alpha=0,05$ mellett.

A diákoknak a kérdőív kitöltésekor arra a kérdésre is választ kellett adniuk, hogy közvetlenül a tréning előtt, majd a tréning végén milyen volt a hangulatuk egy 0-tól 10-ig terjedő skálán (a kérdőívben a 0 jelentette azt, hogy „nagyon jó”, a 10 pedig azt, hogy „nagyon rossz”).

Az erre a kérdésre adott válaszok is a tréninggel való elégedettségre engednek következtetni. A könnyebb értelmezhetőség érdekében a diákok hangulatát mérő két változót úgy forgattam be, hogy a 0 jelentse a legrosszabb és a 10 a legjobb hangulatot. A tréning előtti átlagos érték 6,1, a tréning utáni pedig 8,3 volt, vagyis átlagosan 2,2 ponttal növekedett a diákok hangulata a tréningen töltött idő alatt.

Ahogy a 19. ábra mutatja, a tréning előtt átlagosan jó hangulatban voltak a diákok, 70%-uk hatosra vagy nagyobbra értékelte akkori hangulatát. A tréning utáni hangulat értékeléséből látható, hogy az alacsony és köztes értékek ritkák voltak; a válaszadók 79%-a adott nyolcas vagy annál nagyobb értéket tréning utáni hangulatára.

A hangulatra adott pontszámok átlagai nem térnek el aszerint, hogy a diákok korábban értettek vagy nem értettek a pénzügyekhez, illetve aszerint sem, hogy érdeklődtek vagy nem érdeklődtek a pénzügyek iránt: az esetleges hozzá nem értés, vagy idegenkedés tehát nem hatott arra, hogy a tréningről milyen hangulatban távoztak.



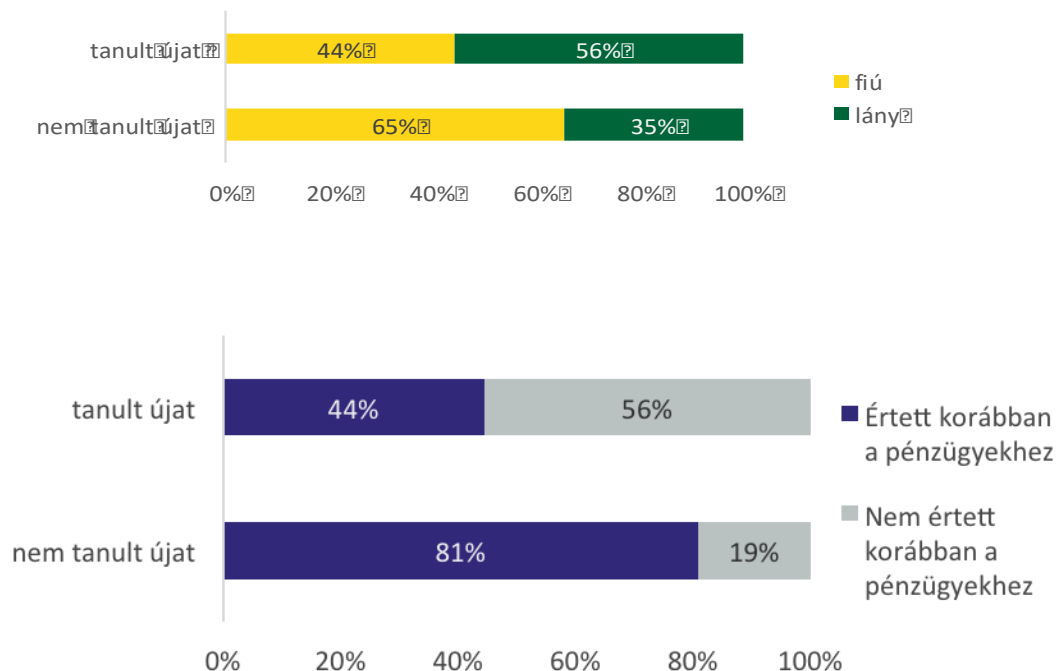
19. ábra: A tréning előtti és a tréning utáni hangulat összehasonlítása

A tréning eredményességének újabb mércéje, hogy a résztvevők tanultak-e valami újat a programon. 96% vélekedett úgy, hogy tanult újat, 4% azonban nem gondolja így.

A mintának ez a 4%-a bizonyos jellemzők mentén szignifikánsan eltér az újat tanultak csoportjától. Ilyen jellemző például a nem: a „nem tanultak újat” csoportban nagyobb arányban vannak fiúk, mint lányok ($p < 0,01$).

Látványos a különbség a „korábban értette-e a pénzügyekhez” változó mentén: a pénzügyekhez értő diákok aránya közel kétszer nagyobb a „nem tanult újat” csoportban. Feltehetően ezek a fiatalok emiatt (is) érezhették úgy, hogy nem tanultak újat a tréningen. További, azonban nem szignifikáns ($p=0,09$) különbséget találtam az egy átlagos iskolai nap átlagos értékelésében, valamint az iskolai teljesítmény átlagában is a két csoport között.

Azok, akik nem tanultak újat a programon, jobban szeretnek iskolába járni (átlagosan magasabbra értékelték az átlagos iskolában töltött napjukat), illetve az iskolai teljesítmény változó átlaga is nagyobb a „nem tanultak újat” csoportban ($p=0,010$) (a változó pozitív értékei a jó iskolai teljesítményt jelentik).



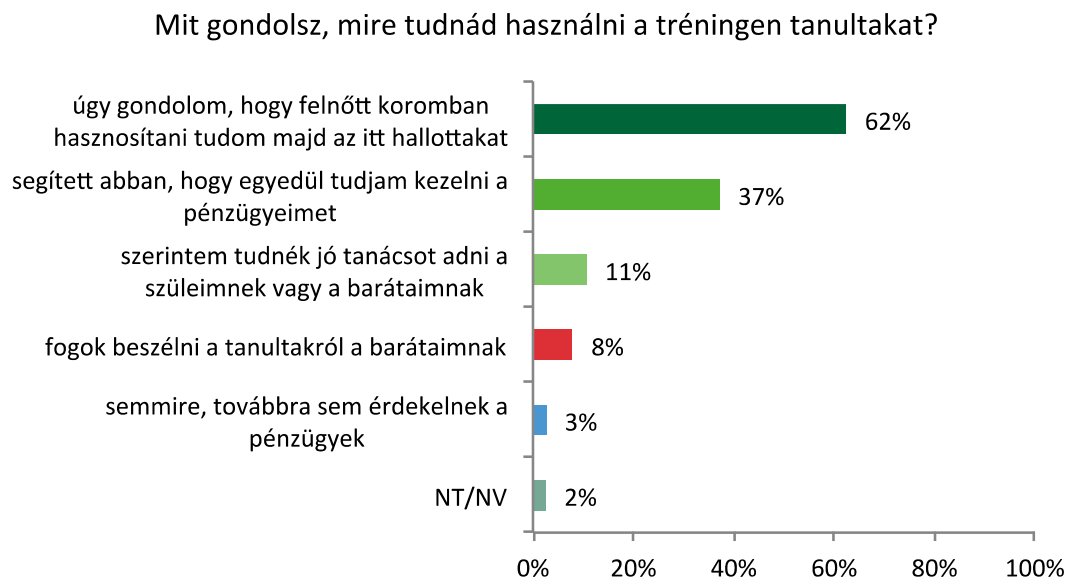
20. ábra: A tréning alatt „tanult újat” és „nem tanult újat” csoportok közti eltérések

Összefoglalva tehát a tréning inkább azoknak nem szolgáltat új információval, akik nagyobb tudással rendelkeznek a témában, illetve jobb tanulók, jobban szeretnek iskolába járni.

d; A tréningen tanultak használhatósága

A program értékelését bemutató fejezet utolsó részében azt mutatom be, hogy a résztvevők mit gondolnak, mire tudnák használni a tréningen tanultakat.

A kérdőívben öt válaszlehetőség volt felsorolva, melyek közül a kitöltők többet is választhattak. A 21. ábra azt mutatja be, hogy a kitöltők hány százaléka választotta az egyes válaszlehetőségeket.



21. ábra: A tréningen tanultak használhatósága

A megkérdezettek 62%-a gondolja úgy, hogy felnőtt korában hasznosítani tudja majd a tréningen hallottakat és 37%-uknak segített a tréning abban, hogy egyedül tudják kezelni pénzügyeiket. A többi válaszlehetőséget lényegesen kevesebben választották.

A résztvevők 11%-a gondolja úgy, hogy a tréningen elhangzottak alapján tudna jó tanácsot adni szüleinek vagy barátainak, 8%-uk fog az elhangzottakról beszélni barátainak, és mindössze 3% mondta azt, hogy a tréning után sem érdeklik a pénzügyek, és az elhangzottakat semmire sem tudnák használni. Utóbbiakról érdemes megjegyezni,

hogy mindössze 32-en voltak, és nincs köztük olyan, aki a részvétel okát vizsgáló kérdésre azt válaszolta volna, hogy érdekelte a tréning.

Tehát azok, akik viszont úgy érkeztek, hogy a tréninget megelőzően érdekesnek találták az itt megszerezhető tudást, nem csalódtak ebben a várakozásukban, és közülük mindenki legalább egy szempontból hasznosnak találta a tréningen tapasztaltakat.

Összefoglalva, a válaszokból az derül ki, hogy a résztvevők csak a legritkább esetben találják teljesen haszontalannak a tréningen megszerzett tudást, viszont a tudást használhatónak tartók közül a legtöbben a távolabbi jövőre nézve látják hasznosnak azt. Ugyanakkor a válaszadóknak több mint egyharmada látja úgy, hogy pénzügyeik önálló kezelésében már a jelenben is segítséget jelent a tréningen megszerzett tudás, másoknak továbbadni azonban nem tervezik az elhangzottakat.

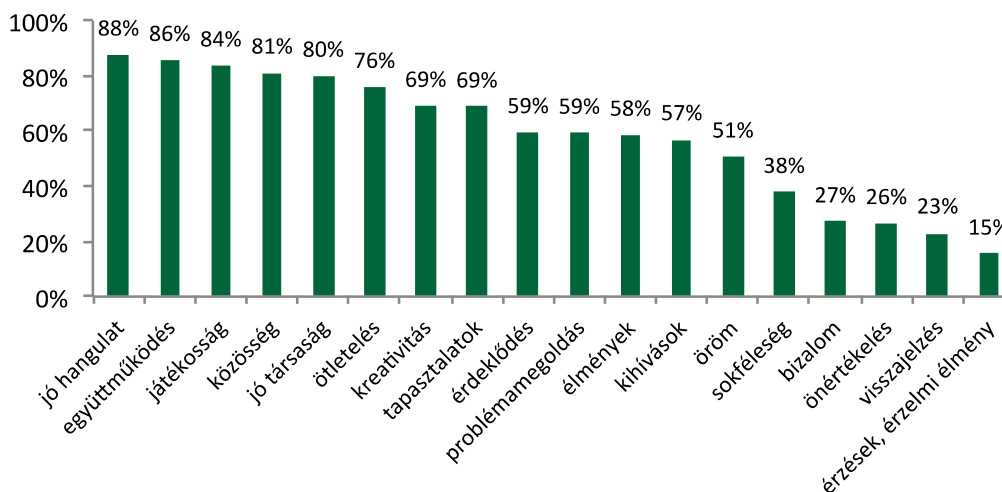
e; Mi tette jó élménnyé a tréninget?

A tréning élményszerűségének mérésére a megkérdezetteknek 18 pozitív élményről kellett eldönteniük, hogy találkoztak-e vele a tréning során.

A kérdés alapján elmondható, hogy a résztvevők többsége számára a tréning alapvetően pozitív élményt jelentett, mivel a kitöltők 61%-a találkozott a felsorolt 18-ból 10 vagy több pozitív élménnyel a tréning során (átlagosan 10,42 itemet jelöltek be a felsoroltak közül). Az egyes itemekre adott „Igen” válaszok gyakoriságát a 22. ábra mutatja be. A megkérdezettek több mint 80%-a találkozott a tréning során a közösség, a játékosság, az együttműködés és a jó hangulat közül legalább az egyikkel.

Az együttműködés volt a legáltalánosabb benyomás a résztvevők számára, a kitöltők 88%-a jelölte be, hogy jó volt a hangulat. A tréning során legkevésbé jellemző élmények a sokféleség (38%), a bizalom (27%), az önértékelés (26%), a visszajelzés (23%) és az érzelmi élmény (15%) voltak.

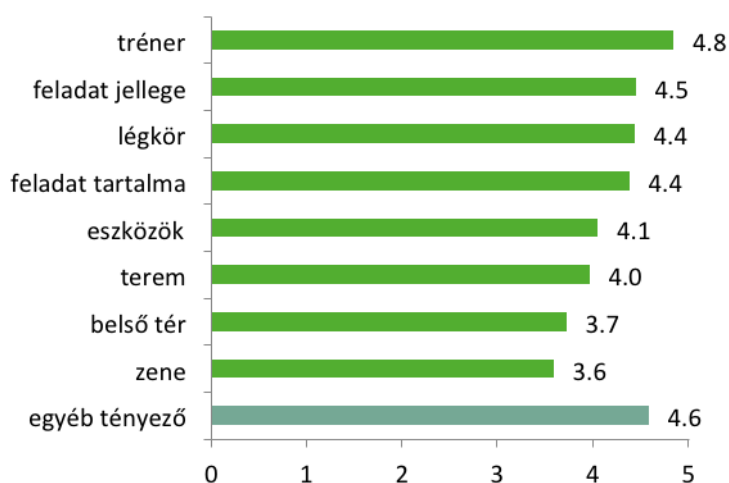
Mivel találkozta a tréningen ezek közül?



22. ábra: A résztvevők által a tréningen tapasztalt pozitív élmények említésének relatív gyakorisága

Egy másik, a tréning élményszerűségét mérő kérdésnél a kérdőív kitöltőinek a tréning nyolc tényezőjét kellett értékelniük egy 0-tól 5-ig terjedő skálán, ahol a 0 azt jelentette, hogy a tényező egyáltalán nem játszott fontos szerepet abban, hogy a tréning jó élmény legyen, az 5 pedig azt, hogy nagyon fontos szerepe volt benne. A tényezőkre adott pontszámok átlagait a 23. ábra mutatja be.

Az alábbi tényezők mennyire játszottak fontos szerepet abban, hogy a tréning jó élmény legyen?



23. ábra: A tréning élményszerűségét meghatározó tényezők átlagos értékelése

A tréning jó élménnyé tételében a megkérdezettek szerint egyértelműen a tréner személye játszotta a legfontosabb szerepet; ez a tényező kapta ugyanis a legmagasabb, 4,85-ös átlagpontoszámot. Ezt követi holtversenyben a feladatok jellege, a légkör és a feladat tartalma.

Az ábrán látható, hogy a tréning emberi és tartalmi oldalához képest a fizikai környezet kevésbé volt meghatározó abban, hogy a tréning jó élmény legyen.

A zene volt a legmegosztóbb szempont, az erre adott pontszámoknak volt ugyanis a legnagyobb a szórása a felsoroltak közül (az átlagos pontszámok növekedésével a tréning egyes elemeire adott pontszámok szórása csökkent, vagyis összességében minél magasabb értékelést kapott egy tényező, annál kevésbé volt megosztó).

Valamilyen egyéb, a kérdőívben fel nem sorolt tényezőt az 1244 megkérdezett közül 70-en említettek, és összesen 78 dolgot jelöltek meg (a többszörös válaszok miatt). Ezek közül a leggyakoribb az ételek/italok, ezen belül is főleg a szendvicsek említése (24 említés) volt. Gyakran említették még a jó társaságot, a csapattagok közti szimpátiát (16 említés), illetve a tréning hangulatát, annak kötetlenségét, lazaságát (11 említés).

Néhány magyarázóváltozó szerint bontva a következő szignifikáns összefüggéseket⁵ találtam: A fiúk szignifikánsan magasabb átlagpontoszámmal értékelték a belső tér ($p < 0,001$), a terem ($p < 0,001$) és az eszközök ($p < 0,05$) szerepét, mint a lányok, a lányok pedig szignifikánsan magasabb átlagpontoszámmal értékelték a feladat jellegének szerepét, mint a fiúk ($p < 0,05$).

Akik korábban is értettek a pénzügyekhez, érthető módon szignifikánsan alacsonyabb pontszámmal értékelték a feladatok tartalmának és a feladatok jellegének szerepét abban, hogy jó élmény legyen a tréning ($p < 0,01$). Minél jobban szeret valaki iskolába járni, annál magasabbra értékelte a feladatok tartalmának a szerepét ($p < 0,05$).

A flow-élmény átélése

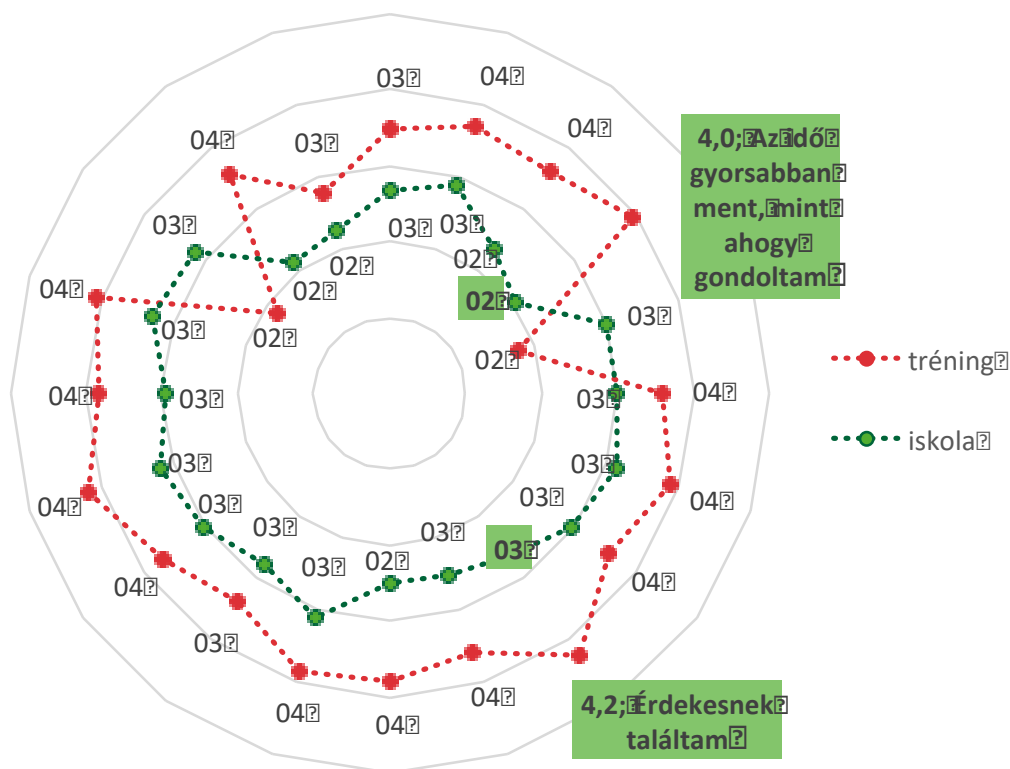
Kutatásunk szempontjából a tréning értékelésének legfontosabb szempontja, hogy a diákoknak milyen mértékben adott (a fentebb már jelzett korlátozott mértékben és jelentési tartománnyal) flow élményt a képzés?

⁵ A felsorolt összefüggéseket vizsgáló khi-négyzet próbák mindegyike szignifikáns összefüggést mutat $\alpha=0,05$ mellett.

A flow-élmény két tényezőből tevődik össze mind az elméletek, mind a pszichometriai tapasztalatok alapján. Ez a két tényező a feladatokban található kihívás és az egyéni képességek egyensúlya, valamint a feladattal való egybeolvadás. Az ezt a két tényezőt közösen mérő, összesen 20 tételes flow-ítemsor először a tréningre, majd az iskolájukra vonatkozóan is kitöltötték a diákok. Az egyes állításokat 1-től 5-ig terjedő skálán értékelhették, ahol az 1 jelentette azt, hogy az állítás egyáltalán nem illik a kitöltőre, az 5 pedig azt, hogy teljesen igaz volt rá.

A következőkben azt hasonlítom össze, hogy egy adott állítás átlagosan a tréningre vagy az iskolára vonatkozóan kapott-e magasabb pontszámot a megkérdezettektől. Az összetartozó állításokra adott átlagos válaszok közti eltérést tesztelő t-próbák alapján⁶ az iskolára és a tréningre vonatkozó válaszok átlagai [átlag(iskola1) vs. átlag(tréning1); átlag(iskola2) vs. átlag(tréning2); stb.] szignifikánsan eltérnek minden állítás esetében, a tréning javára ($p < 0,001$). Ezek a különbségek jól láthatóak az alábbi diagramon. Ezzel nem azt állítom, hogy az általános iskolai munka és az OK Központ tréningje azonos eséllyel versenyezhetne az élményszerűségért, csupán kétfajta képzési tapasztalatot vetek össze. A tréning keretei amúgy sem tennék lehetővé a flow teljes átélését, amint ezt fentebb le is határoltam.

⁶ Az átlagok különbségét vizsgáló t-próba szignifikáns eltérést mutat az átlagok között, $\alpha=0,05$



24. ábra: Páronkénti eltérés az iskolában és a tréningen átélt flow-állapotot mérő
 itemek átlagos válaszai között

A húsz állításból tizennyolc volt pozitív, ezekben az esetekben kivétel nélkül magasabb átlagpontoszámot kapott a tréningre vonatkozó állítás, mint az iskolára vonatkozó.

A két fordított, negatív tartalmú állítás – „A figyelmemet egyáltalán nem kötötte le, amit csinálni kellett” és a „Számomra unalmas volt” – az iskolára vonatkozóan vett fel magasabb értékeket. Az előbbi állítás értéke átlagosan 1,8 volt a tréningre és 3,0 az iskolára vonatkozóan, utóbbi szintén 1,8-as átlagértéket kapott a tréningre, és 3,2-t az iskolára. A diagramon kiemelt két jelentéspárnál van a legnagyobb különbség iskola és tréning között: a tréning javára átlagosan 1,6 a különbség az „Érdekesnek találtam” esetében és 1,4 a „Megfeledeztem az idő múlásáról” esetén.

A tréning értékelése során a legmagasabb átlagértéket az „Érdekesnek találtam” (4,2) állítás kapta, ezt szorosan követte a „Lépést tudtam tartani a kihívásokkal” (4,2) és a „Tudtam, hogy képes vagyok a feladat megoldására” (4,1). A legalacsonyabb

átlagértéket a „Figyelmemet egyáltalán nem kötötte le, amit csinálni kellett” (1,8) vette fel.

Összességében a fentiek alapján elmondható, hogy a fiatalok érdekesnek, megfelelő kihívásokkal teli programnak érezték a tréninget, ami lekötötte a figyelmüket és nem volt unalmas.

f; Flow faktorok

A flow-állapotot mérő húsz állításból tizenegy alkotja a „kihívás-készség egyensúly” faktort, és kilenc az „egybeolvadás a feladattal” faktort.

A „kihívás-készség egyensúly” faktor a feladatokra, tevékenységekre vonatkozik, a kontroll és a világos célok területeit fedi le. Amikor a kihívás-készség egyensúly fennáll, a válaszadó személy valószínűleg a flow-élményt él meg (Magyaródi et al., 2013).

„Az „egybeolvadás a feladattal” faktor az élmény átélésére vonatkozik – a bevonódásról, élmény minőségéről és az élmény kísérő tényezőiről szól” (Magyaródi et al., 2013. 31). Az összetartozó itemek összeadásával két indexet kapunk: a kihívás-flow index elméleti maximuma 55, elméleti minimuma 11.

Az egybeolvadás-flow index esetén az elméleti minimum 9, az elméleti maximum pedig 45 pont. A magas pontszámok mindkét faktor esetében azt jelentik, hogy a diákok átélték a kihívás, illetve az egybeolvadás flow-élményét. Az összesített flow-élmény faktor a két index összegeként áll elő, elméleti minimuma 20, elméleti maximuma 100 pont.

	Elemszám	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Kihívás flow faktor a tréningen	1153	13	55	41,44	5,78
Kihívás flow faktor az iskolában	1165	11	55	32,70	8,38
Egybeolvadás flow faktor a tréningen	1159	13	44	29,23	3,97

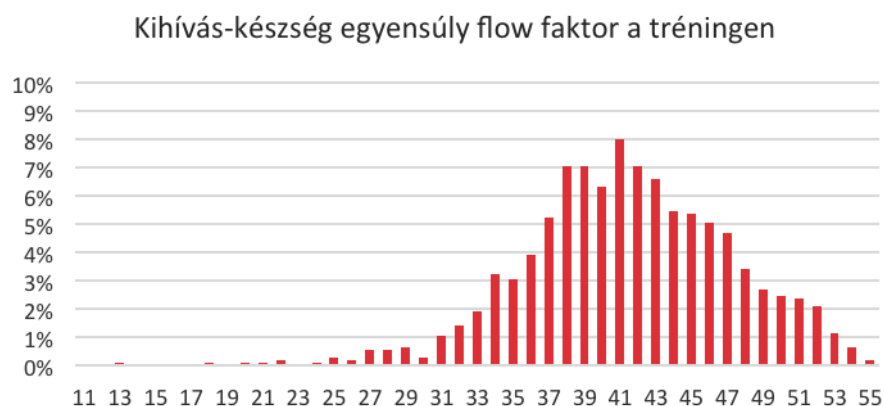
Egybeolvadás flow faktor az iskolában	1175	9	43	23,27	5,52
Összesített flow a tréningen	1098	30	93	70,74	8,44
Összesített flow iskolában	1123	22	96	55,98	12,87

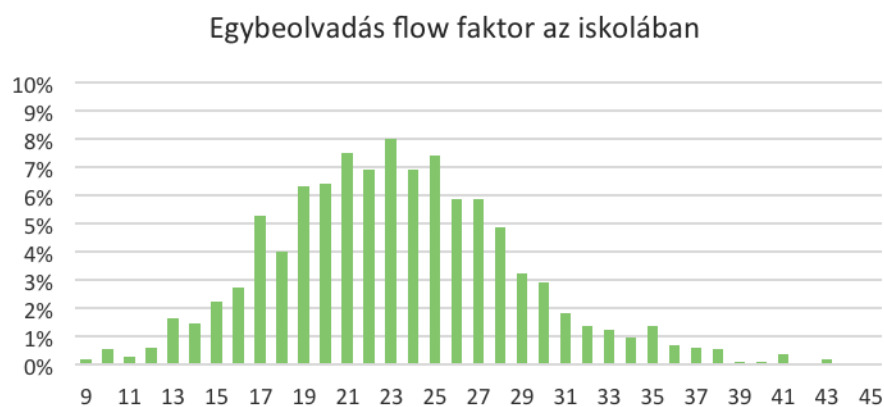
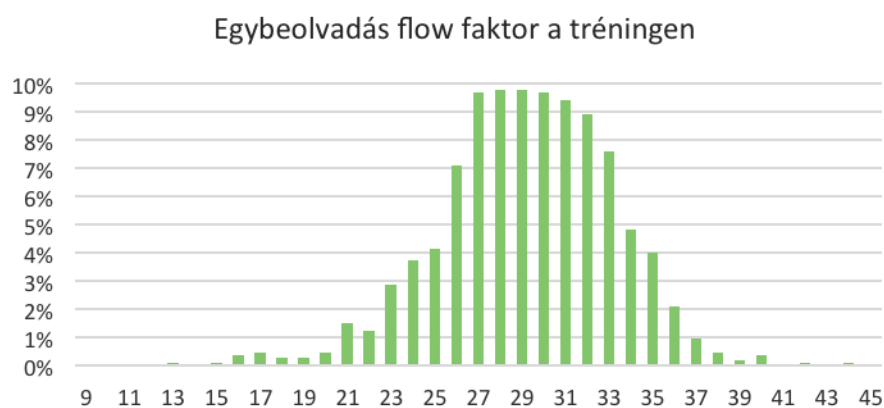
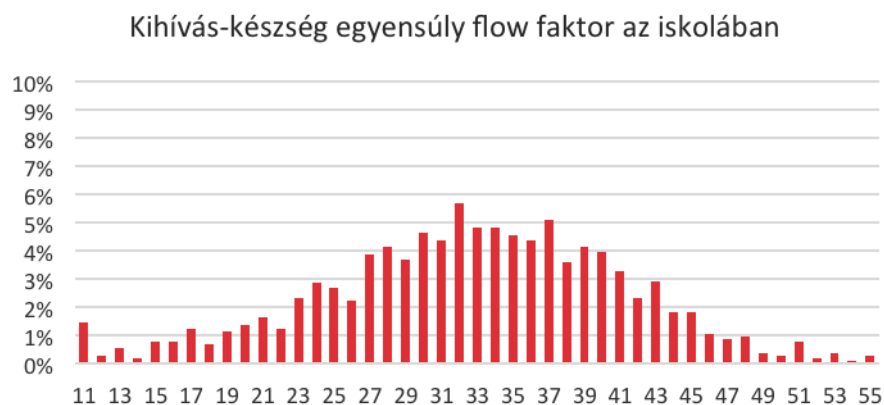
2. táblázat A tréningen és egy átlagos iskolai napon átélt flow élmény intenzitását mérő pontszámok eloszlásának összehasonlítása

A kihívás-készség és az egybeolvadás faktor átlagos értékei is magasabbak a tréningen, ott nagyobb mértékben éltek meg flow-állapotot a résztvevők, a kihívás-készség faktor a tréningen eléri az elméleti maximumot.

A minimum értékek a két alskála és az összesített flow skála esetében is alacsonyabbak az iskolai flow-nál. Az egybeolvadás faktorok egyik esetben sem érik el az elméleti maximumukat, valamint ennél a faktornál a tréning és az iskola átlaga kevésbé tér el. A résztvevő diákok tehát inkább a kihívás és készségeik közötti egyensúlyi állapotból fakadó flow élményt élik meg inkább, a tréningen és az iskolában egyaránt.

A kihívás-készség egyensúly flow értékei legnagyobb arányban a tréningen szóródnak, 37–43 pont között. Ez az iskola esetében átlagosan 29–35 pont között mozog. A feladattal való egybeolvadás flow élménye a tréningen 26–32 pont között mozog, az iskolában ez 19–25 pont.





25. ábra: A tréningre és az iskolára vonatkozó "kihívás-készség egyensúly" illetve "egybeolvadás a feladattal" faktorok eloszlása a mintában

A flow-élmény megélése eltér különböző ismérvek alapján. A tréning összesített flow-skáláját vizsgálva eltérés látható az iskolával való elégedettség mentén: az átlagos

pontszáma az összesített flow-skálának tendenciózusan nő, ahogy a diákok egyre több csillaggal értékelik egy átlagos iskolai napjukat, az összefüggés szignifikáns ($p < 0,05$).

Tehát az iskola kedvelése, az ott átélt flow élmény feltehetően elősegíti az újabb élmény megélését egyéb helyeken, például a tréningen.

A flow átélése szignifikánsan ($p < 0,001$) intenzívebben történik meg azok körében, akik úgy érkeznek a tréningre, hogy korábban is értettek a pénzügyekhez. Az ismeretek mellett az érdeklődés, a pénzügyek szeretete is hasonló irányú kapcsolatban van a flow élmény megélésével: a „Mennyire érdekeltek korábban a pénzügyek?” kérdésre igennel válaszolók között szignifikánsan magasabb ($p < 0,001$) az összesített flow-skála pontszáma.

A válaszadók iskolatípus szerint is más-más flow élményben részesültek: a szakközépiskolák és gimnáziumok közel tizedes jegyre pontosan megegyező átlaggal rendelkeznek (70.91; 70.92), a szakiskolák körében ez a szám 64,97, és ez eltérés szintén szignifikáns⁷. Ugyanakkor nincs eltérés a flow élmény megélésben korosztály, nem, lakhely, az apa iskolai végzettsége, illetve tagozatos osztályba járás/nem járás szerint.

Összességében nagyobb flow élményt éltek meg a tréningen azok, akik érdeklődnek a pénzügyek iránt, vannak róla előzetes ismereteik, valamint azok, akik gimnáziumba, szakközépiskolába járnak. Azok a tanulók, akik jobban szeretnek iskolába járni, szintén nagyobb intenzitású flow élményt részesültek.

g; A kutatásban részt vevők pszichológiai jellemzői

A következőkben a kérdőív legnagyobb részét kitevő mátrixok itemeiből pszichológusok által kidolgozott módszertan alapján képzett összetett mérőszámok alapján mutatom be a kérdőívet kitöltő fiatalok személyiségjegyeit, tanulási stílusát és tanulási motivációit.

⁷ Az átlagok közötti eltérést vizsgáló F-próbák szignifikáns eltéréseket mutatnak $\alpha=0,05$ mellett.

A tanulmány utolsó részében többek között ezeket a pszichológiai mutatókat használok majd fel a tréning alatt átélt flow-állapot intenzitását magyarázó modellben magyarázóváltozókként.

Tanulási stílus (Kozéki és Entwistle tanulási orientáció kérdőíve alapján)

A kérdőív 20-as számmal jelölt mátrixában található 60 állításból tevődik össze Kozéki és Entwistle tanulási orientáció kérdőíve. Az egyes állításokat a válaszadók 1-től 5-ig terjedő skálán értékelik, ahol az 1 jelenti azt, hogy „egyáltalán nem értek egyet”, és az 5 azt, hogy „teljesen egyetértek”. A teszt tízféle tanulási stílust határoz meg, melyek jellemzői a következők:

MÉLYREHATOLÓ

01 Mélyrehatoló: a megértésre való törekvés, az új anyag kapcsolása az előzőhöz, saját tapasztalatok alapján önálló kritikai véleményalkotás

02 Holisztikus: nagy összefüggések átlátása, széles áttekintés, (túl) gyors következtetés

03 Intrinsic: a tantárgy iránti érdeklődés, lelkesedés a tanulás iránt

REPRODUKÁLÓ

04 Reprodukáló: mechanikus tanulás, részletek megjegyzése, a struktúra tanártól várása

05 Szerialista: tényekre, részletekre, logikus kapcsolódásra koncentráció, a tiszta rendszer, a formális tanítás kedvelése

07 Kudarckerülő: állandó félelem a lemaradástól, a másiknál rosszabb teljesítménytől

SZERVEZETT

08 Szervezett: jó munkaszervezéssel a legjobb eredmény elérése

09 Sikerorientált: törekvés a legjobb teljesítményre az önértékelés fenntartása érdekében

10 Lelkiismeretes: törekvés a megkövetelt tökéletes végigvitelre az élvezetről való lemondás árán is

06 Instrumentális (kiegészítő): csak a bizonyítványért, a kvalifikáció előnyeiért, vagy külső nyomásra tanulás” (Fülöp, 2016. 2).

Az egyes tanulási stílus alskálák pontértékét az azonos skálába tartozó állításokra adott pontszámokat összeadva kapjuk meg, így az egyes alskálák elméleti minimuma 6, elméleti maximuma pedig 30.

A három fő stratégia (mélyreható, reprodukáló, szervezett) a hozzájuk tartozó alskálák pontszámának összegeként áll elő: a mélyreható tanulási stílus egyesíti a mélyreható, a holisztikus és az intrinsic stratégiákat. A reprodukáló tanulási stílus összegzi a reprodukáló, a szerialista és a kudarcckerülő stratégiákat. A szervezett tanulási stílus a szervezett, sikerorientált és lelkiismeretes stratégiákból áll össze.

A fő stratégiákra kapható pontszám elméleti minimuma 18, elméleti maximuma pedig 90. (Fülöp, 2016). Az egyes alskálák, illetve fő stratégiák pontszámainak mintabeli eloszlását a 3. és a 4. táblázatok foglalják össze.

Tanulási stratégia (alskála)	n	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Holista	1151	6	30	22,4292	3,94153
Mélyreható	1112	6	30	20,1151	4,14208
Lelkiismeretes	1180	6	30	19,8576	4,39254
Szerialista	1133	8	29	19,5605	3,45965
Instrumentális	1175	6	30	19,4009	3,73142
Szervezett	1154	6	30	19,0728	4,00908
Kudarckerülő	1162	6	30	18,2238	4,70360
Intrinsic	1121	6	30	17,8956	4,77931
Sikerorientált	1170	6	30	17,8231	4,11515
Reprodukáló	1146	6	29	17,5846	3,69897

3. táblázat A tanulási stratégia alskálák eloszlása a mintában

Tanulási stratégia (főskála)	n	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Mélyreható	1007	18	89	60,546	10,299
Szervezett	1090	19	90	56,748	10,123
Reprodukáló	1050	22	84	55,474	8,861

4. táblázat A tanulási fő stratégia pontszámok eloszlása a mintában

A táblázatok alapján a jelen kutatásban részt vevő tanulók leginkább holisztikus és mélyreható módon tanulnak, míg a legkevésbé a reprodukáló tanulási stratégia jellemző.

Tanulási motivációk (Kósáné, Porkolábné és Ritoók kérdőíve alapján)

A kérdőív 21-es számmal jelölt mátrixában található 31 állításból tevődik össze Kósáné, Porkolábné és Ritoók tanulás iránti attitűd kérdőíve, amely azt méri, hogy a tanulót milyen tényezők motiválják a tanulásban.

Az egyes állításokat a válaszadók -2-től +2-ig terjedő skálán értékelik, ahol a -2 jelenti azt, hogy „egyáltalán nem jellemző rám”, és a 2 azt, hogy „szinte mindig jellemző rám”. A teszt hatféle tanulási motívumot határoz meg. Az egyes motívumok pontszáma a hozzájuk tartozó állításokra adott pontok átlagaként áll elő, így a pontszámok elméleti minimuma -2, elméleti maximuma pedig 2 (Kósáné, Porkolábné, Ritoók, 1984).

Az egyes motívumok pontszámainak mintabeli eloszlását az 5. táblázat foglalja össze.

Tanulási motiváció	n	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola	1217	-2	2	0,469	0,839
Érdeklődés, kutatás	1216	-2	2	0,285	0,746
Jó jegy az iskolában	1213	-2	2	0,020	0,808

Megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban	1213	-2	2	-0,061	0,855
Elmélyülés, kitartó munka	1216	-2	2	-0,128	0,808
Jutalom a családban	1212	-2	2	-0,164	0,909

5. táblázat A tanulási motivum pontszámok eloszlása a mintában

A táblázatból leolvasható, hogy a tréningen részt vevő tanulók körében a legfontosabb tanulási motiváció a továbbtanulás, valamint az érdeklődés, a legkevésbé fontos pedig a jutalom a családban.

Személyiségvonások (Eysenck junior személyiség kérdőívének magyarországi adaptációja alapján)

A kérdőív legvégén található, 22-es számmal jelölt mátrixban 68 állítás szolgált a legfontosabb személyiségvonások felmérésére. Ezekről az állításokról a résztvevőknek el kellett dönteniük, hogy jellemző-e rájuk, avagy nem. Ez a HJPEQ (Hungarian Junior Eysenck Personality Questionnaire) teszt azon része, ami a tanulásra vonatkozik.

A jelen kutatásban az eredeti kérdőívből három személyiségvonást emeltem ki. Ezek közül az első az extraverzió-introverzió, azaz, hogy a fiatal mennyire társaságkedvelő, kifelé forduló vagy éppen ellentétes, visszahúzódó, befelé forduló. A skála pontszámának növekedésével egyre extrovertáltabb a személy.

A másik kiemelt vonás a neurotikusság, mely megmutatja, hogy valaki inkább érzelmileg stabil-e, azaz az alapvető érzelmi beállítódásából nehezen kimozdítható vagy ennek ellentéte, azaz érzelmileg labilis, a környezet érzelmi ingereire érzékeny. Minél magasabb a pontszám, annál labilisabb a személy érzelmileg.

A harmadik kiemelt azt mutatja meg, hogy adott személy mennyire követi a társas szabályokat, mennyire próbál a normáknak megfelelően viselkedni. Minél magasabb a skála pontszáma, annál inkább törekszik valaki a szociális konformitásra (Kálmánchey, Kozéki, 1988).

A három személyiségvonásra kapható pontszám úgy áll össze, hogy összeadjuk az egyes kérdéscsoportokban a kérdezett által adott válaszokért járó (0 vagy 1) pontokat. Kérdésenként változik, hogy az „igen” vagy a „nem” válaszáért jár-e pont, attól függően,

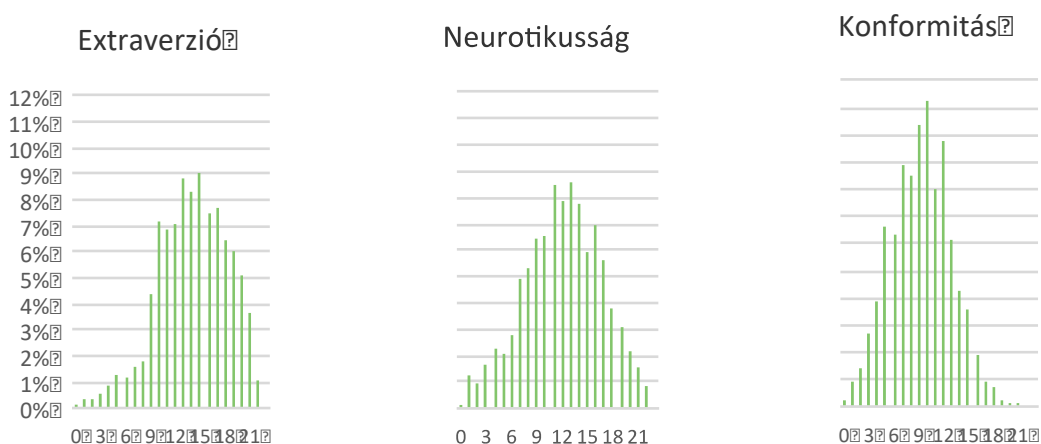
hogy az adott kérdésre adható „igen” válasz a kérdéscsoport által mért személyiségtypusnak megfelel, vagy ellentmond (a pontozási útmutatót lásd: Kálmánchey, Kozéki, 1988. 292–294).

A tesztben elérhető pontszámok elméleti minimuma így mindhárom vizsgált személyiségvonás esetén 0. Az elméleti maximum az extraverzió esetében 22, a konformitás és a neurotikusság esetében 23 pont. Az egyes személyiségvonásokat mérő pontszámok mintabeli eloszlását a 6. táblázat foglalja össze.

Személyiségjegy	n	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Extraverzió pontszám	1209	0	22	14,053	4,217
Neurotikusság pontszám	1209	1	22	12,076	4,562
Konformitás/szabálykövetés pontszám	1208	0	21	9,307	3,645

6. táblázat A HJEPQ-teszttel mért személyiségvonás pontszámok eloszlása a mintában

A személyiségteszt adatokat könnyebb értelmezni, ha megvizsgáljuk az eloszlásukat; ezeket mutatja be az alábbi ábra.



26. ábra: A HJEPQ-teszttel mért személyiségvonás pontszámok eloszlása a mintában

Az ábrákon az látszik, hogy a tréningen résztvevő fiatalok jellemzően inkább kifelé fordulóak, extrovertáltak. Neurotikusság pontjaik eloszlása normál eloszláshoz hasonló, enyhén az érzelmi labilitás felé tolódik. A konformitás pontok enyhén balra csúcsosodnak, azaz a kutatásban részt vevő fiatalok nem tartják magukat nagyon mereven a szabályokhoz, de nem is deviánsan szabályellenesek.

A résztvevők pszichológiai jellemzőinek együttjárása a tréningen átélt flow-állapot intenzitásával

Az alábbiakban azt vizsgálom, hogy milyen típusú résztvevők élnek át nagyobb intenzitású flow-állapotot a tréningen, más szóval, hogy milyen tulajdonságokkal korrelál a flow-állapotot mérő pontszám.

A vizsgálatba a tréningen és az átlagos iskolai napon átélt flow-állapot intenzitásának mérésére is az „egybeolvadás a feladattal” és a „kihívás–képesség egyensúly” pontszámok összegeként előálló összesített flow-pontszámot vontam be. A résztvevők egyéb, az elemzésbe bevont tulajdonságait mérő változók az Eysenck-féle junior személyiségkérdőív magyarországi adaptációja alapján előálló három személyiségjegyet mérő pontszám (Kálmánchey, Kozéki, 1988), továbbá a háromféle tanulási orientáció skála pontszám (Entwistle, Kozéki, 1986) és a hatféle tanulási motiváció pontszám (Kósáné, Porkolábné, Ritoókné, 1984).

A felsorolt tulajdonságok és a tréningen átélt flow-élmény intenzitása közötti páronkénti korrelációs együtthatókat tartalmazza a 7. táblázat. A tréningen átélt flow-élmény intenzitása a neurotikusság kivételével mindegyik felsorolt tulajdonsággal pozitívan korrelál. (A neurotikusság és a „jutalom a családban” tanulási motivációs pontszám kivételével mindegyik korrelációs együttható esetén $p < 0,001$.)

	Összesített flow-pontszám a tréningen		
	Pearson-féle korrelációs együttható	Kétoldali szignifikancia	n
Eysenck-féle személyiségteszt: Extraverzió pontszám junior	0,156**	0,000	1072
Eysenck-féle személyiségteszt: Konformitás/szabálykövetés pontszám junior	0,098**	0,001	1071
Eysenck-féle személyiségteszt: Neurotikusság pontszám junior	-0,037	0,223	1072
Tanulási motiváció pontszám: Továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola	0,314**	0,000	1080
Tanulási motiváció pontszám: Érdeklődés, kutatás	0,249**	0,000	1079
Tanulási motiváció pontszám: Elmélyülés, kitartó munka	0,204**	0,000	1079
Tanulási motiváció pontszám: Jó jegy az iskolában	0,167**	0,000	1076
Tanulási motiváció pontszám: Megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban	0,139**	0,000	1076
Tanulási motiváció pontszám: Jutalom a családban	0,086**	0,005	1075
Tanulási orientáció: Mélyreható skála	0,363**	0,000	914
Tanulási orientáció: Reprodukáló skála	0,156**	0,000	945
Tanulási orientáció: Szervezett skála	0,380**	0,000	979
Összesített flow-pontszám egy átlagos iskolai napon	0,170**	0,000	1010

7. táblázat

A tréningen átélt flow-állapot összesített pontszámának és a résztvevők egyéb pszichológiai mutatóinak páronkénti korrelációs együtthatói

A tréningen átélt flow-élmény a legerősebben a „szervezett” és „mélyreható” tanulási orientáció skálákkal korrelál (a Pearson-féle korrelációs együtthatók értéke rendre 0,380 és 0,363).

A tanulási motivációk közül a „továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola” pontszámmal jár együtt a legerősebben a tréningen átélt flow élmény, és viszonylag erős

a korrelációja az „érdeklődés, kutatás”, illetve az „elmélyülés, kitartó munka” tanulási motívumokkal is.

A tréningen átélt flow-állapot intenzitása a leggyengébben a neurotikussággal, a „konformitás/szabálykövetés” pontszámmal, és a „jutalom a családban” tanulási motiváció pontszámmal jár együtt (a Pearson-féle korrelációs együtthatók értéke rendre -0,037, 0,098 és 0,086).

A táblázatban szereplő korrelációs együtthatók erősségéből az rajzolódik ki, hogy a tréning a tanulni szerető, a világot megismerni vágyó, a tanulásban elmélyedni tudó és a tanulás révén előbbre jutni vágyó fiatalokat képest a leginkább flow állapotba hozni, és ennek megfelelően a legkevésbé azokat, akik csak valamilyen külső motiváció hatására hajlandóak tanulni, és akikre inkább a merevebb, mechanikus tanulási módszerek jellemzők.

h; A flow-átélés magyarázó modellje

A kvantitatív vizsgálat alapján arra teszek kísérletet, hogy a kérdőívvel mért pszichológiai tulajdonságok és egyéb változók segítségével feltárjam, hogy melyek azok a jellemzők, amelyek nagyobb intenzitású flow állapot átélésére teszik hajlamossá a tréningen résztvevőket.

A flow állapot két faktora, azaz az „egybeolvadás a feladattal” faktor és a „kihívás-készség egyensúly” faktor magyarázatára két külön lineáris regressziós modellt illesztettem. Mindkét modellbe a következő magyarázóváltozókat vontam be:

- Gazdasági tagozatos osztályba jár-e (kétértékű változó)
- A kérdezett neme (kétértékű változó)
- Iskolai teljesítmény (összetett mérőszám a tanulmányi átlag, különórán való részvétel és iskolán kívüli tanulással töltött órák száma/nap változók használatával)
- Iskolában átélt flow élmény
- Eysenck-féle junior személyiségteszt – extraverzió pontszám
- Eysenck-féle junior személyiségteszt – konformitás/szabálykövetés pontszám
- Eysenck-féle junior személyiségteszt – neurotikusság pontszám
- Tanulási motiváció pontszám – továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola

- Tanulási motiváció pontszám – érdeklődés, kutatás
- Tanulási motiváció pontszám – elmélyülés, kitartó munka
- Tanulási motiváció pontszám – jó jegy az iskolában
- Tanulási motiváció pontszám – megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban
- Tanulási motiváció pontszám – jutalom a családban
- Tanulási orientáció – mélyreható skála
- Tanulási orientáció – reprodukáló skála
- Tanulási orientáció – szervezett skála

A független változók iránya pozitív, azaz a magas értékek mindig a változó nevében szereplő állítás meglétét, nagyobb intenzitását jelentik.

Az „egybeolvadás a feladattal” flow faktor szóródását szignifikánsan magyarázó változók regressziós együtthatóit a 8. táblázat foglalja össze. A konstans értéke 17,869 – ez azt jelenti, hogy egy olyan elképzelt résztvevő esetében, akinél mindegyik magyarázóváltozó 0 értéket vesz fel, a modell szerint 17,869 lenne a „kihívás-készség egyensúly” flow faktor értéke.

Függő változó: „Egybeolvadás a feladattal” flow			
Konstans = 17,869			
Magyarázó változók	B	Beta	p
Tanulási orientáció – mélyreható skála	0,057	0,149	0,005
Tanulási orientáció – reprodukáló skála	0,104	0,229	0
Személyiségteszt – extravertió//	0,077	0,081	0,036
Személyiségteszt – konformitás/szabálykövetés pontszám	0,107	0,098	0,012
Tanulási motiváció index – megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban	-0,409	-0,092	0,045
Kérdezett neme (1: fiú 2: lány)	-0,676	-0,085	0,027
Gazdasági tagozatos-e (0: nem 1: igen)	0,936	0,079	0,029

8. táblázat Az "Egybeolvadás a feladattal" flow faktort magyarázó változók regressziós együtthatói

A függő változó, az „egybeolvadás a feladattal” minimum értéke 9 volt – ebben az esetben mind a kilenc állításra egyes értéket adott a válaszadó –, maximuma 45.

Az egyes magyarázó változókhoz tartozó B együtthatók azt jelentik, hogy a magyarázó változók egységnyi növekedése mennyivel fogja növelni a 9 és 45 között mozgó egybeolvadás-flow értékét. A legnagyobb B érték – abszolút értékében is – a gazdasági tagozat meglétét mérő változóé. A változónak összesen két értéke van, így a B érték könnyen értelmezhető: a nulláról egyre való növekedése a változónak, tehát az, hogy valaki gazdasági tagozaton tanul, 0,94 ponttal növeli az egybeolvadás-flow skála értékét. Tehát a gazdasági tagozaton való tanulás a nem gazdasági tagozatos tanulmányokhoz képest közel egy pontnyi növekedést jelent a 37 fokú egybeolvadás flow skálán.

A B érték negatív értéke a flow pontszám csökkenését jelenti: a megfelelő pozícióra való törekvés az osztályban csökkenti a flow élmény megélését, vagyis egy egységnyi növekedés ezen a skálán 0,41-el kevesebb flow pontszámmal jár. Két olyan diák között, akik ennek a tanulási motivációs skálának a két végpontján (-2 és +2 között mozognak a skála értékei) helyezkednek el, több mint 2 pont ($5 \times -0,409$) a különbség az egybeolvadás-flow skálán.

Mivel a modellbe bevont magyarázó változók más-más skálán mozognak, az egy egységnyi növekedésük és az azzal járó flow-pontszám változás mértéke (vagyis a B-együtthatóik értéke) nem összehasonlítható.

Ahhoz, hogy ezt megtehessük, ezeknek a B értékeknek a standardizált értékeit, a Beta együtthatókat kell összehasonlítanunk. Ekkor megállapíthatjuk, hogy szignifikánsan ható változók közül a reprodukáló tanulási stílusnak van a legnagyobb hatása.

Amennyiben a résztvevő diákra inkább a mechanikus tanulás, a részletekre, logikai kapcsolatokra való koncentráció jellemző, nagyobb intenzitással fogja átélni a feladattal való egybeolvadás flow élményét.

A második legerősebben tényező, a mélyreható tanulási stílus szintén növeli a flow átélésének intenzitását; ez a stílus hasonlít talán leginkább a feladattal való egybeolvadás flow élményéhez: lelkesedéssel, magas fokú koncentrációval, érdeklődéssel jár (Fülöp, 2016), így érthető módon növeli a hasonló elemeken alapuló flow élményt.

A konformista és extrovertált személyiségjegyek szintén elősegítik ezt a fajta flow-t, akárcsak a gazdasági tagozaton való tanulmányok. Negatívan hat az egybeolvadás-flow

intenzitására a kérdezett neme, ami ebben az esetben azt jelenti, hogy a kisebb értékűként kódolt fiúk nagyobb intenzitással élik át az egybeolvadás-flow-t.

A „kihívás-készség egyensúly” flow faktor szóródását szignifikánsan magyarázó változók regressziós együtthatóit a 9. táblázat foglalja össze. A konstans értéke 31,532 – ez azt jelenti, hogy egy olyan elképzelt résztvevő esetében, akinél mindegyik magyarázóváltozó 0 értéket vesz fel, a modell szerint 31,532 lenne a „kihívás-készség egyensúly” flow faktor értéke.

Függő változó: „Kihívás-készség egyensúly” flow			
Konstans = 31,532			
Magyarázó változók	B	Beta	p
Tanulási orientáció – mélyreható skála	0,079	0,143	0,007
Tanulási orientáció – szervezett skála	0,107	0,189	0,001
Személyiségteszt – extravertizáció	0,153	0,111	0,004
Személyiségteszt – neurotikusság	-0,125	-0,101	0,014
Tanulási motiváció pontszám – érdeklődés, kutatás	0,818	0,109	0,017
A kérdezett neme (1: fiú 2: lány)	-1,019	-0,089	0,020

9. táblázat Az "kihívás-készség egyensúly" flow faktort magyarázó változók regressziós együtthatói

A kihívás-készség egyensúly flow esetében a szervezett tanulási stílus megléte mélyíti az élményt a legnagyobb mértékben, ez a változó rendelkezik ugyanis a legnagyobb Beta együtthatóval. Ebben a stílusban fontos az önértékelés fenntartása, a lelkiismeretesség, maximalizmus, sikerorientáció (Fülöp, 2016). Akit ez a tanulási stílus, valamint a fentebb bemutatott mélyreható stílus jellemez, azoknál nagyobb a kihívás-készség egyensúly flow intenzitása. Az extrovertáltság itt is pozitívan hat, akárcsak az a fajta tanulási motiváció, ami az érdeklődésből, kutatói személetből fakad. A kérdezett neme negatív együtthatóval jelenik meg ebben a modellben is: a fiúk ezt a fajta flow élményt is nagyobb intenzitással élik meg.

A két flow faktor tréning alatt történő megélésére, annak intenzitására más-más tanulási stílusok, személyiségjegyek és tanulási motivációk vannak hatással. Az egybeolvadás a feladattal faktort intenzívebben élik meg a tréningen azok, akik konformista, szabálykövető motivációkkal állnak a tanulás elé, reprodukáló módon tanulnak, és inkább visszahúzódóak, nem vágnak kitűnni az osztályban.

Ezzel szemben a kihívás faktort a tréningen azok élik meg intenzívebben, akik érdeklődő, kutatói motivációval, szervezett tanulási stílusban tanulnak, és akiknek személyisége érzelmileg stabilabb.

Egyezik azonban a két flow-faktor abban, hogy az extrovertáltabb diákok intenzívebben élik meg a tréning során mindkettőt a visszahúzódóbbakhoz képest. Egyformán befolyásolja a flow-faktorokat a nem is: mindkét féle flow-t a fiúk élik meg nagyobb intenzitással.

i; Összefoglalás

A kérdőívet érvényesen kitöltő 1244 diák rendkívül pozitívan értékelte a programot, csaknem minden diák – a résztvevők 96%-a – tanult újat. A tréning célja, hogy a résztvevők új ismereteket fogadjanak be, feladatokat teljesítsenek, és ezáltal sikerélményben legyen részük – a résztvevő diákok életében ezeknek az élményeknek az elsődleges színtere az iskola, így ez szolgált összehasonlítási alapul a tréningen átélt flow élmény értékeléséhez.

A tréning egészére vonatkozóan a diákok kiemelkedően jó értékelést adtak: a 0-tól 5-ig terjedő elégedettségskálán átlagosan 4,5 csillagot kapott a program, míg ez az érték az iskola esetében 2,4 csillag volt. 91%-a a résztvevő diákoknak jobbra értékelte a tréninget, mint egy átlagos iskolai napját – ez különösen igaz az idősebb, illetve a vidéken tanuló diákokra.

A megkérdezettek több mint 80%-a találkozott a tréning során a közösség, a játékoság, az együttműködés és a jó hangulat közül legalább az egyikkel. Az utóbbi volt a legáltalánosabb benyomás a résztvevők számára, a kitöltők 88%-a jelölte be, hogy jó volt a hangulat. A tréning során legkevésbé jellemző élmények a sokféleség (38%), a bizalom (27%), az önértékelés (26%), a visszajelzés (23%) és az érzelmi élmény (15%) voltak.

A tréning jó élménnyé tételében a megkérdezettek szerint egyértelműen a tréner személye játszotta a legfontosabb szerepet. Ezt követi holtversenyben a feladatok jellege, a légkör és a feladat tartalma. A fizikai környezet kevésbé volt meghatározó abban, hogy a tréning jó élmény legyen. A zene volt a legmegosztóbb tényező. A részvétel motiváltsága nem jelent meg érdemi moduláló tényezőként, hiszen: annak ellenére, hogy az OK Oktatási Központba érkező gyerekek mintegy 80%-a nem szívesen jött el a számára ismeretlen oktatási intézménybe, az oktatás során a flow-élményt megtapasztalhatták.

A résztvevők mindössze 4%-a vélekedett úgy, hogy a tréningen nem tanult újat: ezeknek a megkérdezetteknek a nagy részét azok a diákok tették ki, akik a tréning előtt is értettek a pénzügyekhez, illetve akik jobban szerettek iskolába járni, mint társaik.

A tréning inkább azoknak nem szolgáltat új információval, akik nagyobb tudással rendelkeznek a témában, illetve jobb tanulók, több a sikerélményük az iskolában.

Arra a kérdésre válaszolva, hogy a diákok mire fogják tudni használni a tréningen tanultakat, 62% válaszolt úgy, hogy felnőttkorukban tudják majd használni az itt szerzett tudást, 37% pedig úgy gondolja, hogy az új információk segítenek nekik abban, hogy egyedül tudják kezelni a pénzügyeiket.

A résztvevők csak a legritkább esetben (3%) értékelték teljesen haszontalannak a tréningen megszerzett tudást, viszont a tudást használhatónak tartók közül a legtöbben a távolabbi jövőre nézve találják hasznosnak azt.

Egy tanulási, ismeretátadási folyamat során a résztvevők flow élménybe kerülhetnek, ami egyfajta ideális állapot, a kihívások sikeres, örömteli teljesítéséből és a feladatban való elmélyülésből fakad. A tréningen való flow átélését az iskolában átélt flow élménnyel érdemes összehasonlítani. Az élmény mérésére létrehozott mérőszám lehetséges minimuma 20, lehetséges maximuma 100 pont volt. Ebből a tréningen átélt flow élményt átlagosan 71 pontra, az iskolában átéltet 56 pontra értékelték a résztvevők.

A mérhető kétféle flow-faktorból a fiatalok a „kihívás-készség egyensúly” flow-t élték meg intenzívebben, míg az „egybeolvadás a feladattal” flow-élmény gyengébb volt. Nagyobb flow élményt éltek meg a tréningen azok, akik érdeklődnek a pénzügyek iránt, akiknek vannak róluk előzetes ismereteik, valamint azok, akik gimnáziumba vagy

szakközépiskolába járnak. Azok a diákok, akik jobban szeretnek iskolába járni, szintén nagyobb intenzitású flow élményben részesültek.

A kérdőív a tréningen résztvevő diákok tanulási motivációjára, tanulási stílusára és személyiségjegyeire is rákérdezett, hogy ezzel is árnyalni tudja a flow élmény kialakulásáról kapott képet.

A regressziós modell eredményei azt mutatják, hogy az élmények típusukban és intenzitásukban is eltérnek a különböző tanulási stílusok, személyiségjegyek, motivációk mentén.

Az „egybeolvadás a feladattal” flow faktort intenzívebben élik meg a tréningen azok, akik konformista, szabálykövető motivációkkal állnak a tanulás elé, reprodukáló módon tanulnak, és inkább visszahúzódóak, nem vágnak kitűnni az osztályban.

Ezzel szemben a „kihívás–készség egyensúly” flow faktort a tréningen azok élik meg intenzívebben, akik érdeklődő, kutatói motivációval, szervezett tanulási stílusban tanulnak, és akiknek személyisége érzelmileg stabilabb.

Az extrovertáltabb személyiséggel rendelkező diákok intenzívebben élik meg a tréning során mindkét típusú flow-faktort visszahúzódóbb társaikhoz képest. A nemek hatása is egyforma a kétféle flow-faktorra: mindkettőt a fiúk élik meg nagyobb intenzitással.

3. Hogyan jutunk el a tanulásban a flow-élményig?

A mélyinterjú, kvalitatív kutatás lehetővé tette számunkra, hogy a kérdőíves, kvantitatív felmérés során megfogalmazódott élménypedagógiai, flow illetve a tanulás környezeti-szervezeti háttérének diákreflexióit az ő megfogalmazásukban értelmezzük. Ezáltal a flow-élmény létrejöttét is pontosabban tudjuk leírni. A kvantitatív felmérés fentebb vázolt korlátai miatt a flow vizsgálata szempontjából ez a kutatási komponens kínált olyan megalapozott eredményeket, amelyek validálják a kérdőíves felmérés során a tárgyban nyert, részleges érvényű eredményeket.

a; Módszertani leírás

2016. július és augusztus hónapokban 2 pszichológus végzettségű interjúztató összesen 48 félig-strukturált interjút készített olyan középiskolás diákokkal, akik korábban részt vettek az OK Központ pénzügyi képzésén. A diákok személyére, élethelyzetére vagy

iskolai magatartására és osztályzataira vonatkozóan semmilyen kikötésünk nem volt, azon kívül, hogy tudtuk, hogy részt vettek valamelyik OK Projekt oktatáson.

A diákok 9. és 10. osztályosok voltak, és budapesti gimnáziumba vagy szakközépiskolába jártak. Az interjúk fő célkitűzése az volt, hogy a korábbi kérdőíves vizsgálat kiegészítéseképpen, a diákok véleménye és élményei alapján megvizsgálja, hogy mitől hatékonyak az OK Központ pénzügyi képzései. Kutatásunk célja az volt, hogy megtaláljuk a flow élményhez vezető utat és azokat a szervezeti körülményeket, amelyek egyenként vagy komplexen, de hozzájárulnak a magas színvonalú oktatáshoz, a szórakozás és a tanulás egybeolvadásához.

Az interjúkat a tartalomelemzés módszerével dolgoztuk fel. A tartalomelemzés során alkalmazott kódok, alkódok és azok jelentése a Mellékletben lévő táblázatokban megtalálható.

A kutatás eredményeit az egyes hipotézisek szerint rendezve mutatjuk be.

b; Szervezetpszichológiai szempont: a tréner és a környezet

Hipotézisünk szerint „amennyiben az oktató szervezet képes tanulószervezetként viselkedni, akkor jelentősen tudja támogatni az oktatás minőségét és képes pozitívan befolyásolni a tanulókat is”. A szervezettel a diákok a tréner személyén és a környezeten keresztül találkoznak, ezért a tartalomelemzésben az ezekről szóló megjegyzéseket vettük figyelembe.

A kutatás megkezdése előtt nem tudtuk megítélni, hogy egy-egy 4 órás oktatási program sikeréhez mennyit tesz hozzá az oktató (a tréner) személye. A kutatás eredményeként kimondható, hogy az oktató személye nem csak jelentős befolyásolója magának az oktatásnak, hanem az OK Moneytainment módszertanú oktatás során a flow-élmény egyik kiváltója.

A tréner szerepe

Kód	Alkód	Tartalomegységek száma
tréner	összbenyomás	102
	fiatalság	50

A trénekről a diákok egyöntetűen pozitívan nyilatkoztak. Úgy érezték, hogy szeretik a munkájukat, felkészültek, magas a szakmai tudásuk, ezáltal hitelesek.

A kutatás elején azt feltételeztük, hogy a diákok érzékelni fogják, hogy a tréner nagy tudású, felkészült és ezáltal hiteles szakemberek.

„Nagy a szakmai tudása és szerintem mindenki meg volt vele elégedve.”

„Elégedett vagyok vele. A szakmai tudásáról nem tudok véleményt formálni, mert nekem nincs szakmai tudásom ebben, de amit ő mondott, azt elhittem neki. Az tetszett benne nagyon, hogy volt személyes dolog is, mesélt a bátyjáról, a családjáról. Nem az volt, hogy egy idegen személy mondja a dolgokat, hanem bemutatkozott, és ha kérdeztük, válaszolt, mesélt a családjáról történeteket, hogy befogadjuk, tényleg mint társ a csapatba.”

Az interjúk során a diákok többször utalnak arra, hogy a tréneken látták az elszántságot, motiváltságot.

„Nekem úgy tűnt, hogy szívesen csinálja. A viselkedéséből, beszédéből lehet ezt levonni, hogy hogyan viszonyul a helyzethez. A tréner nem volt letörve amiatt, hogy be kell jönnie hozzánk, vidám volt, mosolygott, energikus volt.”

„Szerintem imádja a munkáját, ezt el is mondta, hogy nagyon szeret gyerekekkel foglalkozni. Látszott, hogy örömmel beszél róla, sok dolgot elmondott arról is, hogy miért választotta ezt a szakmát.”

A diákok szerint a tréner kedvesek, viccesek, vidámak és jó előadók. A segítőkészség és a türelem is sokat számított, főleg a feladatmegoldásnál.

„Igen, különösképpen élvezik. Látszódik, hogy élvezettel csinálják, folyamatosan próbálnak együttmozogni gondolati síkon az ott lévő diákokkal. Folyamatosan próbálnak segíteni.”

„Nagyon elégedett voltam, nagyon aranyos volt, tényleg minden kérdésünkre válaszolt, ha úgy volt, hogy nem tudtunk valamit, akkor elmagyarázta részletesebben. Kedves volt, mindenkivel foglalkozott.”

A tréner oldott hangulatot tudtak teremteni, ehhez hozzájárultak a tréner által előadott személyes történetek és a tegeződési forma is. Miután a tréner nem ismerik a

diákokat, minden tréning megkezdése előtt ismertetik az ügyfélközpontú együttműködés két fő szabályát:

- a tréner és a diákok tegezik egymást,
- mindenki a saját keresztnévét vagy olyan felvett (nickname) nevet használhat, amit egy ruhamatricára felírva az egész tréning során jól látható helyen kell viselnie, hogy a tréner (akin személyneves névkitűző van) a nevéen szólíthassa.

A tréner felkészültsége is sokat jelentett a tanulók számára, folyamatosan kommunikált, és az elmondottakhoz kapcsolódóan vizuális eszközöket is használt.

„Jól felkészült volt. Tetszett az, hogy tegezni lehetett, hogy kicsit közvetlenebb volt.”

„Igen. A trénerék annyira kedvesek és barátságosak és nyitottak az ismerkedésre, hogy ott tényleg figyelnek ránk, megkérdezik, hogy honnan jöttünk, kik vagyunk, szerintem nagyon aranyosak voltak mind.”

Kutatásunk tervezésekor azt feltételeztük és ezt szeretnénk volna igazolni is, hogy a trénerek fiatal életkora szinte minden diákra pozitívan hat és az életkorok közelségének egész tréning során jelentősége van. Azt vélelmeztük, hogy a korbéli közelség, az oktatók fiatal kora a kortárs segítséghez hasonlóan fogja működtetni a tanórákat (Varenhorst, 1992).

A kutatás igazolta, hogy fontos az oktatók fiatal életkora az oktatás hatékony megkezdése szempontjából, mert így könnyebb volt megtalálni a közös hangot a diákokkal. A tegeződés és az életkori közelségből adódó hasonló gondolkodásmód miatt is közvetlenebb volt a hangvétel.

„Számított, mert verbálisan sokkal jobban meg tudott minket fogni, a mi beszédstílusunkat és azokat a szavakat használta, amit mi is a hétköznapiakban.”

„Igen, közelebb éreztem magamhoz, mint egy idősebb embert. Jobban kijöttünk egymással és közvetlenebb is volt.”

„Ha korombelivel vagy nálam nem sokkal idősebbel vagyok, akkor sokkal jobban el tudok lazulni, mert tudom, hogy ő is ugyanúgy átérzi, nagyjából ugyanabban a világban nővünk fel, mint a másik. Ha egy idősebb tréner lett volna, akkor nem feltétlenül lett volna ez a laza hangulat.”

Ugyanakkor az is megfigyelhető volt, hogy nem minden esetben igaz, hogy számít az oktató fiatal életkora. A mélyinterjúk elemzésekor kiderült, hogy néhány résztvevő számára nem számít az életkor, csak a szimpatikusság és előadókészség.

„Hát szerintem nem az számított, hogy fiatal volt, hanem egy trénernél az számít, hogy tényleg át tudja adni azt, amit szeretne, és lehet, hogy ha idősebb, akkor tapasztaltabb és mások a praktikai úgymond, de szerintem tökéletes volt így. Így ahogy volt.”

„Nem is az, hogy fiatal. Nyilván hogy így igazából nem sokkal volt idősebb, mint mi. Nyilván ez is így közvetlenebb volt a kapcsolatunk. De ha egy idősebb lett volna, aki ugyanígy fiatalos vagy jó fej lett volna, akkor igazából szerintem ez nem számított volna.”

A diákok szerint a tréning során kellemes és baráti légkör, jókedv uralkodott, emiatt otthonosan érezték magukat az OK Központban. Ehhez nagyban hozzájárult a trénerék és az ott dolgozók hozzáállása, akik kedvesen válaszoltak a diákok kérdéseire és szükség esetén szívesen segítettek.

„Látszott rajta, hogy az a cél, hogy minél jobban érezzék magukat a diákok és, hogy nem iskolának, tanulásnak tekintsék a dolgot, hanem egy játéknak. Ugye az órák is jók voltak, aktívak voltunk, szerintem mindenki. Nem unatkoztunk. Mindenkinek volt, valami kis hozzáfűzött gondolata. Az összes gondolat jó volt.”

„A légkör az nagyon baráti volt, közvetlen. Az olyan osztálytársaimmal is jól tudtam együtt működni, akivel iskolában kevesebb kontaktom van. A tréner hozzá járunk, ő teremtette meg magát ezt az egész légkört.”

„A hangulat nagyon jó volt, folyton nevettünk, jó kedvünk volt, együttműködtünk sokkal jobban, mint amikor itt vagyunk. A tréner a feladatokkal sokkal jobban összehozott minket.”

„A tréner és az egész légkör olyan nyugodt és pihentető, kellemes volt.”

„Sok elektronikai készülék van: számítógép, X-box 360, kinact, minden olyan, amit az én korombeliek imádnak. Emiatt otthonosan éreztem magam.”

Környezet, eszközök, légkör

Kód	Alkód	Tartalomegységek száma
eszközök	-	44
környezet	-	78
légkör	-	57

A környezet sokat segített a tanulásban. A diákok elégedettek voltak, kifejezetten pozitívan értékelték az OK Központ épületét és termeit, különösen tetszettek a dekorációk a falakon, valamint, hogy a környezet színes volt és jól felszerelt.

„Ami nagyon megragadott, az a színek. Az nagyon színes volt számomra. Élénk, jó környezetet sugárzó színek, ami igazából szerintem, ha valakinek nem volt annyira jó kedve és belépett, rögtön feldobták a színek. A környezet nagyon szép volt, mint külsőleg, mint belsőleg is. A tréning szoba is nagyon szépen fel volt szerelve technikailag. Kényelmesek voltak a székek. Jól is lehetett az épületben tájékozódni.”

„Az, hogy ilyen szépen meg van csinálva, az egy pluszt ad hozzá, egy jobb hangulatot, az hogy színes és nem egyhangú, egyszínű. Én nem próbáltam ki, de volt X-Box, kinact, azzal eléggé elváltak az osztálytársaim. Ahol van a büfé, az is hangulatosan volt megcsinálva. Nem volt összezsúfolva, de nem is volt egy üres tér ott.”

„Az tetszett a legjobban, hogy mikor beültünk a tréningre, nem sima volt a fal, hanem tele volt képekkel, s ez nekem nagyon tetszett.”

„Nagyon kulturált, nagyon fullos helyről van szó, minden van benne. A mosdót tekintve is nagyon szép, tiszta a környezet. Van X-Box, azzal is szünetekben el lehet lenni. A büfé is kulturált, a benne lévő automaták is tetszenek. Van telefontöltő. Minden van, ami egy ilyen helyen szükséges lehet.”

A modern hangulathoz az interaktív tábla is hozzájárult, ami sokat segített a szemléltetésben és a tanulásban. Az interaktív tábla egy olyan vizuáltechnikai eszköz, ami egy nagy teljesítményű számítógéphez kapcsolódik, de önmaga is képes látványos vizuális effektek előállítására és megjelenítésére. A trénerek multimédia felületként, és GBL eszközként is folyamatosan használják. Az interaktív tábla a GBL (Game Base Learning) oktatási módszertan egyik fontos eleme, mivel a játékos feladatoknak (ez

esetben többnyire a matematikai feladatoknál) a megvalósítás – játéktér plusz számoló felület – eszköze (lásd fentebbi bemutatásunk a GBL kapcsán).

Az interaktív táblával kapcsolatban a diákok kiemelték, hogy az iskolában is vannak, de használják őket gyakran, pedig ezáltal élvezetesebb lenne a tanulás. Egy diák emelte ki, hogy használják az iskolai tanítás során, és ő nagyon szereti.

„Hát tetszett, hogy próbálták így érdekesebben eszközökkel előadni a dolgokat. Nem ilyen táblára felírva. Ilyen krétás táblára. Így sokkal érdekesebb, hogy így digitális dolgokkal próbálják felkelteni az érdeklődésünket.”

„Interaktív tábla volt ott, az iskolában is van sok helyen. Elégé szükséges kellék a tanítás során. Más kellék nem igazán volt, csak a csoportmunkához galacsinok például, meg képek.”

„A felszerelés is megfelelő volt ahhoz, hogy jól elő tudjon adni a tréner.”

„Nekem tetszett, hogy interaktív táblán volt az egész, és akkor ott minden ki volt írva, és a bemutatójával a képzőnk ezzel is segítette, hogy könnyebben menjen az egész előadás.”

„Igen, azok is nagyon jók voltak. Sokkal élménydúsabb, mintha csak egy projektorral kivetítették volna. És a prezentációk is nagyon jól meg voltak csinálva.”

Az oktatási termen kívüli helyiségek, a zsibongó, a büfé is hangulatos és otthonos. Az oktatási termek komfortosságához a kényelmes székek nagyban hozzájárultak. Többen említették a tisztaságot, sokaknak tetszett a kézfertőtlenítő gömb és a „finom szendvicset” is többen kiemelték.

„Nagyon tetszett a szendvics, az nagyon finom volt. De maga, ahol a tréning zajlott, az a terem tetszett, mert nem sötét volt, a színek is vidámak és világos színek voltak, a narancs, a zöld, és ahogy összerakták fenn a falon, ahogy ki volt festve az nagyon hozzáadott az élményhez.”

„Tök jó dolognak találtam, hogy vannak a falom kézfertőtlenítők, ez praktikus. Tetszett a büfé, tök jól nézett ki. A zsibongóban annyira nem voltam.”

„Számított, mert jó volt, hogy ilyen kis otthonos, szobaszerű le lehetett ülni a szőnyegre, ha olyan feladatok voltak.”

„Nagyon jó, fiatalos szerintem. A játékok is, amik ott voltak, meg ilyenek. Meg szép, a mosdó is nagyon tiszta.”

„Nekem nagyon tetszett, mert fel volt újítva. És kifejezetten az tetszett a legjobban, hogy fertőtlenítő volt kitéve. És rendbe volt rakva, meg az étkező se volt elhanyagolva, meg a WC se. Ahol volt a tréning ott meg nem ilyen padok voltak, hanem ilyen forgó székek és az is jó volt. Tetszett nagyon. „

„Az elején lejátszottak egy videót, egy fenomenális videót. És az OK Központban vannak kirakva ilyen gömbszerű tartályok, és jön ilyen kézmosó gél. És a terem mellett, ott pont kifogyott, ezért keresnünk kellett egy másikat, ami működik, mert azt ki kell próbálni.”

c; A tanítási módszerek a pozitív pszichológia és a flow szemszögéből

Második hipotézisünk szerint: „A pozitív pszichológia szemléletével kialakított oktatási stratégia képes flow-élményt előidézni az új generációk oktatásában még akkor is, ha korábban minimális vagy egyáltalán nem volt kapcsolat a tanító szervezet és a tanulók között.” Ezt a tanítási módszerek során átélt élmények, a módszertan nyújtotta bevonódás témáját illető beszámolókon keresztül értelmeztük az interjúk feldolgozásakor.

Tanítási módszer

Kód	Alkód	Tartalomegységek száma
tanítási módszer	csoport	26
	idő – 4 óra mire elég	24
	interaktivitás	32
	játékosság	15
	érthetőség	16
	okostelefon	12
	szervezettség	19
	zene	25
legjobban segítette a tanulást	-	51
különbség az iskolától	-	65
okostelefon	-	12

A diákok élvezték a csoportos munkát, úgy érezték, hogy csapatban könnyebb volt megoldani a feladatokat.

„Jó hatással volt rám mindenképpen és tényleg jó az, hogy kis csoportokban dolgoztunk, mert nem volt az, hogy egyedül kellett dolgozni vagy épp párosával, ami kicsit nehezebb szerintem. Kis csoportokban meg lehetett beszélni, ki mit gondol, úgy csináltuk a feladatokat. Szerintem mindenkire jó hatással volt ez így.”
„Csapatmunka az jó dolog, hogy megtanulunk együttműködni másokkal, még akkor is, ha nem értünk egyet velük, és megtanuljuk az egyeztetést, alkalmazkodást.”

A feladatmegoldást a különböző vélemények összevetése, megbeszélése is segítette, hiszen ebből is tanultak. Az együttműködés gördülékenyen ment. Ezen kívül kifejezetten pozitívnak értékelték, hogy a csoportmunka során jobban megismerhették egymást az osztálytársak.

„Segített, mert mindenkinek megvolt a maga véleménye. És ha nekem van egy véleményem és azt ők rossznak látják, akkor lehet, hogy nekik van igazuk. Valamilyen szinten segített.”

A tréning interaktív volt, a diákok bármikor közbeszólhattak, elmondhatták a véleményüket, mindenkit végighallgattak. A feladatok során felmerült kérdéseket közösen megbeszélték. Az interaktivitást a terem elrendezése (körben kialakított ülés) is segítette.

„Interakcióra minden helyzetben volt lehetőség, feladat közben bármikor szólhattunk a trénernek, hogy hogyan szeretnénk csinálni, vagy éppen, ha nem értettünk valamit és elmagyarázta még egyszer nagyon kedvesen.”

„Volt lehetőség, mondta is, hogy kérdezzünk bármikor, ha nem érthető vagy valamit nem tudunk, vagy még szeretnénk új információt megtudni, tehát mindig megkérdezte a véleményünket.”

„Hát szerintem már az is segített, hogy nem padok mögé voltunk beszorítva, hanem körben, akár mászkálhattunk is.”

Néhány diák a játékoság fontosságát emelte ki a tréningelemek közül, ők nem is tartották különösebben tanulásnak az OK Központ tréningjét.

„Igazából tanulásnak ezt nem foghattuk fel, inkább egy játéknak, ami közben ismereteket szereztünk.”

„Szerintem nagyon játékos és jó. Így hozzá tudnak jobban kapcsolódni a diákok is a tanulás során. Így sokkal jobb, hasznosabb.”

„Nem tanulásnak mondanám, hanem egy passzív érdeklődés felkeltésnek. Olyan helyzetben voltunk, ahol akarattunk ellenére is tanultunk valamit és felkeltette az érdeklődésünket a játékra, mert ki az a gyerek, aki nem szeret játszani. Emiatt ha még nem is akartunk tanulni, nem is volt szándékunkban, akkor is tanultunk valamit a tréning során.”

A feladatok alapvetően a könnyen érthetőségre törekedtek, azonban ha valaki mégsem értette, akkor addig magyarázott a tréner, míg mindenki meg nem értette.

„Pontosan megbeszéltük a trénerünkkel, hogy annak a feladatnak mi volt a lényege és mit lehetett azzal kapcsolatban megtanulni. És hogyha valaki nem értette, elmagyarázta neki újból, hogy azzal mit tanulhat meg az ember.”

„Könnyen volt követhető, nagyon jól magyarázták el a dolgokat”

A diákok örültek annak, hogy nem volt rossz megoldás, helyette a különböző megoldások előnyét és hátrányát beszéltek meg.

„Természetesen megbeszéltünk, és ha valamelyik csapat valamit máshogy csinált, nem feltétlenül hibázott, akkor a tréner elmondta nekik, hogy hogyan logikus ezt csinálni, hogy mi volt az előnye annak, amit csináltak és mi volt a hátránya.”

A diákok szerint a tréning 4 órás időtartama megfelelő hosszúságú volt, egy téma pont belefért és a trénerek jól osztották be az időt. „Belekóstolásnak” elég volt, és arra is, hogy hogyan ne veszítsék el az érdeklődésüket. Néhány diák szerint azonban a szoros időbeosztás miatt néha nem volt idő elég alaposan megbeszélni dolgokat.

„Eleg volt rá, mert ha kevesebb, az rövid, az nem lett volna elég, ha meg több, az már fárasztó, nem biztos, hogy tudtunk volna koncentrálni.

„Belekóstolni elég volt.”

„Eleg volt, a négy óránál több, az az egész rovására ment volna. Szerintem pont jól be volt osztva, volt szünet, akkor kicsit pihentünk, majd visszamentünk és csináltuk tovább.”

A diákok jól szervezettnek érezték a tréninget, mert a helyzethez illeszkedő, személyre szabott feladatokat kellett megoldaniuk.

„Összeszedett volt, előre meg volt szervezve, érezhető volt, hogy próbáltak nekünk megfelelő feladatokat csinálni és nem helyben hoztak össze valamit.”

„Teljes mértékben jól szervezettnek éreztem a tréninget, azért is, mert nem volt az, hogy hú, most mit kéne csinálni, most erre mit mondjak, hogyha volt egy példa,

szóval úgy éreztem, hogy a tréner fel volt készülve, jól tudott előadni és a felszerelések biztosítva voltak ahhoz, hogy ezt úgy adja elő, ahogy szeretné.”

Az OK Oktatási Központ közösségi tereiben – így a tanulók fogadásakor, szünetekben és a tanulók távozásakor – folyamatosan szóló zene, és a zene beépülése az oktatási folyamatba (pl. a pénz elköltéséről szóló dalok) általában tetszettek a diákoknak.

„Azok elterjedt zenék voltak, amit senki nem utál, mindenki meghallgatja.”

A tréningek típusa szerint eltért, hogy a zenét a diákok választhatták-e, illetve, hogy a zene csak szünetben, vagy feladatmegoldás alatt is szólt.

„Szerintem odaillő dolog, kellemes. Jó volt, hogy a gyakorlat közben is, a csoportmunka során is végig szólt.”

„Úgy emlékszem, hogy azt mi választhattuk ki. Ez is jó módszer arra, hogy felkeltsék az érdeklődésünket, ha olyan zenét hallunk az egész alatt, amit szeretünk, az motivációt ad.”

Az oktatási módszertan azon alapelveéhez igazodott a zene megjelenése a tanórán, hogy mely oktatási folyamathoz, tudástranszferhez volt alkalmazható segítő módon és melyikhez nem. Például egy olyan matematikai feladatnál, ahol a diákoknak fejben kellett számolniuk a zene nem szólt, mivel zavaró lett volna.

„Elgondolkodva nem is emlékszem, hogy volt zene, ez azt jelenti, hogy nem lendített ki az adott feladatból, inkább elmélyített benne.”

A diákok számára a tanulást a tréner magyarázatai, a légkör, a játékos feladatok, a csoportmunka, a környezet és a körben elhelyezkedés segítette a legjobban. Itt is megfigyelhető, hogy a diákok az OK Központ tanítási módszerére jellemző elemeket emelték ki.

Hasonló szempontok jelentek meg és az iskolai tanulás közötti fő különbséggént is.

„Hát igazából az iskolában a tanárok beszélnek hozzánk, tanítanak, de ezen a tréningen beszélgettünk. Oda-vissza kommunikáció volt.”

„Igen, az iskolában tananyag van, meg szakszavakat használnak, ott meg úgy érthetően elmagyarázták, gyerek fejfel.”

„Az, hogy játékosabb volt, meg így csapatban voltunk, 11 fő, és akkor így jobban oda tudtak figyelni, mint amikor az osztályban vagyunk huszonvalahányan. Meg az

is, hogy a suliban egymás mögött ülünk, itt körben ültünk, szóval mindenki, mindenkire tudott figyelni.”

A tartalomelemzés során ezek a szempontok megjelentek a „tanítási módszer” kód alkódjaiként: „interaktivitás”, „játékosság”, „csoport”, „megértés”.

- **interaktivitás:** véleménynyilvánítás lehetősége, bármikor kérdezhettek, befolyásolhatták a tréning menetét, körben ülés,
„Ahogy mondtam a légkör szerintem. Nekem nagyon sokat számít az, hogy milyen környezetben tudok tanulni, hallgatni, olvasni, élni, ilyesmi. Tehát a tréner is hozzátett persze az ő személyével, de nagyon jó ötletnek tartom, hogy körbe ültünk és nem mindenki asztalnál, külön-külön, és akkor odahajoltak fölénk. Hanem körben ültünk, ezzel is jelezve, hogy mindenki egyenlő, ugye akkor a tréner is odaült mellénk. Nekem ez volt az, ami segített.”
- **játékosság:** játékos feladatok, mozgás
„Több minden is. Az is segített, hogy láttuk is, el is játszottuk, mintha valóságos lett volna és még külön el is lett magyarázva. Ha valamit nem értettünk, akkor addig magyarázták, amíg meg nem értettük.”
- **csoport:** csoportmunka, életszerűbb
„Nekem az, hogy nemcsak le volt adva egy anyag, mint az órán, hanem a tréner úgy készült fel, hogy érthető legyen, játékokkal adta le az információkat, volt csoportmunka, azzal is könnyebb volt feldolgozni az elhangzottakat.”
- **megértés:** elmagyarázták, míg mindenki meg nem értette
„Nekem az tetszett nagyon, mert, hogy én olyan típusú ember vagyok, aki magolni nem tud, de ha megérti, akkor meg is jegyzi a dolgokat. Segített, hogy valamire nekünk kellett rájönni. Vagy, hogy interaktív volt, és elvárták, hogy dolgozzunk. És nem is feltétlenül én mondtam, hanem valaki más, és már akkor így. Hogy nem az volt, hogy valaki csak így kinn áll, és csak mondja, mondja, mondja, te meg így jegyezd meg, írd fel, hanem...”
„Mindenképpen az ilyen játékok. A gyakorlatok, például, amikor így kellett dobálni, és a kockázatvállalást szimuláltuk. Hogy ki milyen távolról mer dobni. Szóval nekem mindenképpen a gyakorlat volt az, sokkal inkább, mint az elmélet, mert az jobban megmaradt.”

A tréning ideje alatt a résztvevők többsége nem vette elő az okostelefonját, vagy ha elővette, akkor a feladatmegoldáshoz használta (számolás, idő ellenőrzése).

„Nem volt olyan, hogy valaki elővette a telefonját, mindenki belemélyült ebbe a tréningbe. Mindenki élvezte.”

Csak a számoláshoz inkább. A vége felé már nem nagyon tudunk összebeszélni, a többiek már mentek volna haza és arra figyeltek inkább, mint rám.”

Nem láttam senkit, hogy nyomkodná a telefonját, néha megnézték az időt, beleértve engem is és ennyi volt.”

Mindösszesen egy fő említette, hogy elővette a telefonját, amikor unalmasnak találta a tréninget, illetve egy diák jelezte, hogy az egyik osztálytársa kivonta magát a tréningből és végig telefonozott.

Volt olyan rész, ami picit unalmas volt, akkor elővettem a telefont, de nagy részben érdekes volt.

„Összeszedett volt, előre meg volt szervezve, érezhető volt, hogy próbáltak nekünk megfelelő feladatokat csinálni és nem helyben hoztak össze valamit.”

„Teljes mértékben jól szervezettnek éreztem a tréninget, azért is, mert nem volt az, hogy hú, most mit kéne csinálni, most erre mit mondjak, hogyha volt egy példa, szóval úgy éreztem, hogy a tréner fel volt készülve, jól tudott előadni és a felszerelések biztosítva voltak ahhoz, hogy ezt úgy adja elő, ahogy szeretné.”

Flow

Kód	Alkód	Tartalomegységek száma
flow	bevonódás	20
	figyelem	27
	idő	11
	intenzív	15
	öröm	14

A diákok úgy érezték, hogy bevonódtak a feladatokba és aktívan részt vettek a feladatmegoldásban.

A 4 óra gyorsan eltelt, mert jól érezték magukat, miközben a tréninget intenzívnek élték meg. Ketten említették, hogy a végén elfáradtak.

A diákok, úgy érezték, hogy a társaikkal együtt végig odafigyeltek, bár voltak kritikus pontok (tréning vége, szünet előtt, ppt rész), amikor lankadt az érdeklődés. Néhány diák figyelmét a csoportmunka és a játékos feladatok tartották fenn.

„A végére pedig nagyon bele tudtuk élni magunkat mindenbe, az utolsó játéknál, ami a papírgalacsinos volt, fel sem tűnt, hogy elment vele másfél óra.”

„Élvezetes és annyira nem a tanulással foglalkozol ott, hogy észre sem veszed, hogy közben mennyit tanulsz.”

„Nekem az első 20 perc elég volt ahhoz, hogy bemélyüljek, gyakorlatilag észre sem vettem, hogy telik az idő. Ha bevonódom valamibe, ami érdekel, órák is el tudnak telni, észre sem veszem, ha valami meg nem érdekel, akkor azt várom, hogy vége legyen, de itt nem volt ilyen.”

Intenzitás

„Intenzív volt, de az érzés, hogy intenzív az egyáltalán nem volt meg. azért jó, mert nem fárasztotta le az ember tudatát, hogy tömik belénk az információt, hanem passzív érdeklődés felkeltés volt. Intenzív volt, de nem tűnt annak egyáltalán.”

„Fizikálisan nem, de mentálisan elég fárasztó volt, mert iszonyatosan sok olyan információ jött be, amit mi nem is vettünk észre, fogalmaktól kezdve szituációkon keresztül minden, mint egy tölcséren úgy folyt le rajtunk. Mi ezt nem vettük észre, mert nem avval foglalkoztunk, hogy mit tanulunk, hanem hogy mennyire élvezzük.”

Figyelem

„Nagyrészt mindenki oda figyelt, csak néhányan voltak, akik így elkalandoztak, de az már csak a foglalkozás vége felé volt.”

„A csoportmunka miatt muszáj volt aktivizálnia a trénernek vagy a feladatnak.”

Öröm

„Mindenképpen pozitív élmény volt, nagyon pozitív élmény volt. Szóval élveztem, vicces volt, játékos.”

d; A képzés reflexiója oktatás-módszertani szempontokból

Harmadik hipotézisünk a nevelés-tudomány belátásain alapult: „Élményekre és szórakoztató (edutainment) feladatokra / tudástartalmakra épülő, inspiratív eszközökkel

sikeresen oktathatók a korosztálytól idegen ismeretek – például a pénzügyi tudatosság – is.” Ennek megjelenését az interjúkban a konkrét ismeretelsajátítás kódjaival mértük.

Feladatok és az elsajátítás

Kód	Alkód	Tartalomjegységek száma
feladat	emlékezés hosszú távon	65
	érthetőség	56
	fogalom	17
	hasznos	79
	konkrét feladat	84
	nehézség	18
	tanulság	66
	újdomság	72

A diákok többnyire megértették a feladatokat és a feladatok célját, megbeszélés után minden esetben, de sokszor már előtte is.

Érthetőség

„Először megkérdezte, hogy szerintünk mi lehetett az értelme, legtöbbször jót mondtunk. Ha nem, vagy nem teljesen az, amire mi gondoltunk, akkor elmonda, de legtöbbször az olyan volt, amire gondolhattunk volna. Volt olyan is, amire viszont abszolút nem gondoltunk és ekkor derült ki és egy olyan volt, amit nem is hallottunk még.”

„Amikor elkezdtük a gyakorlatot, volt, ahol elmondták, viszont ahol nem mondták el, ott volt, hogy közben derült ki, de volt, hogy csak a végén lehetett rájönni, hogy mi volt ez és akkor, ja, tényleg ez erről szólt benyomása lett az embernek.”

„Igen. Rá voltunk vezetve arra, hogy rájöjjünk, de könnyen észrevettük, hogy mi a lényege és abból mit lehet megtudni.”

„A megbeszélésben mindent meg lehetett érteni, én megértettem nagyjából mindent előzetesen is.”

„Nekem mindegyik nagyon tetszett. Mikor kihúztam, hogy bankár leszek egy feladatban, az megrémisztett, mert nem voltam tisztában a pénzügyekkel, hogy mit hogyan kell kezelni. De közben elmagyarázták és áttekinthetővé vált az egész dolog, ez fontos volt számomra a feladat végrehajtása során. A többi feladat is érthető volt.”

„Igen, ezért tetszett, mert sikerült megértenem.”

„Attól függ, hogy hogyan. Ha a száraz anyag után csináltuk, vagy előtt. Mert ha előtt csináltuk, akkor utána már elkezdtünk gondolkodni, hogy vajon mi lehet. És aztán ugye meg vettük az anyagnak a részét a kivetítőn és mindenkinek leesett, hogy mi volt a célja. Ha meg először az anyag volt, akkor utána láttuk azt, hogy hogyan is működik ez az egész.”

A feladatok kihívást jelentettek, próbára tették őket, de megoldhatóak voltak. Természetesen volt, akinek könnyűnek érezte, de ők kevesen voltak.

Nehézség

„A feladatok mind próbára tettek valamilyen szinten minket. Csapatban dolgoztunk, ha ott valakinek az erőssége volt a fejszámolás, a másiknak a logisztika, akkor ők tök jól meg tudták együtt oldani, s 5-6 főről beszélünk egy csapatban. Emiatt gördülékenyek voltak a feladatok.”

„Azon az egy feladaton kívül, amit elsőre nem értettem, ami szervezési ügyetlenségemnek is betudható, de azon kívül a többi feladat nem volt nagyon magas elvárás nekem, laza volt.”

„Szerintem annyira nem tette. Egyszerűek voltak.”

„Könnyűek a feladatok, játékosak, meg tanulságosak.”

„Egyszerűek voltak úgymond, és igazából vicces volt inkább. Jót mulattunk rajtuk, azon, hogy ki hogy próbált meg ügyeskedni, hogy jó legyen. De közben azért ragadt is ránk valami.”

A diákok hasznosnak tartják a tréninget, mert a tréning által másképp látják a pénzügyeiket. Úgy gondolják, hogy a tréning hatására tájékozottabbak a pénzügyekben (átgondolt vásárolás, tudatosság, saját vállalkozás nyitása, befektetések, mindennapokban bevásárlás, pénzügyi tervezés), valamint a pénzügyi, banki működés is átláthatóbbá vált számukra.

Hasznosság

„Szerintem könnyebben fogok tudni a saját lábamra állni. Nem azt mondom, hogy tájékozottabb leszek, de mégis ott is hallok, tanulok olyan dolgokat, amiket máshol nem. Mindenképpen hasznosítani fogom a későbbiekben, amikor oda jutok, hogy befejezem az iskolát, és akkor a saját pénzügyeimet kell majd rendeznem.”

„Most az órákon, későbbi a munkahelyi és otthoni életben is, hogy ne tudjanak minket könnyen átverni és jobban tudjunk boldogulni.”

„Az ismereteket nem tudom, hogy mennyire fogom tudni használni. Egy dolgot biztos, hogy fogok tudni használni, ez a tudatosság, amit a tréningen nagyon sokszor elmondtak nekünk és ezt tényleg az eszembe tudtam vésni, hogy ha pénzügyekről van szó, akkor nem az első megérzést kell használni, hanem mindig körbe kell tekinteni az adott területen és tudatosan, megfontoltan dönteni.”

„Például ha akarok egy saját vállalkozást nyitni vagy akár még a munkában is vagy akárhol.”

„Matematika a számolások miatt. Segített abban is, hogy magát a pénzügyeket jobban átlássam, megértsem, mert eddig zavaros volt, hogy mit miért kell átutalni, miért vonja le, esetleg miért adja vissza.”

„A pizzériás feladat alapján számomra a banki ügyek már sokkal áttekinthetőbbek. Ezt fogom tudni hasznosítani.”

„Szerintem igen. Azért elgondolkodtatott engem ez az egész, hogy most nemcsak a pénzszerzésről szól a világ, hanem próbáljunk meg kicsit spórolni, hátha tudunk jobb dolgot venni, mint hogy egyből megvesszük azt, ami egyből megtetszik, aztán lehet 2 hónap múlva meg nem ér semmit. Hanem tényleg ez a spórolás, még többet gyűjtök össze, aztán még jobb.”

„Hát ugye ahhoz is, meg nemsokára dolgozni fogok, kell nyitni egy bankszámlát. Esetleg még diákhitel lehetséges, rendes hitelfelvétel. Lakáshitel ilyesmi, meg ilyenek, ezek.”

„Az biztos, hogy nagyon hasznos, még ha csak emlékként is fennmarad és visszaemlékezünk. Akkor is tudni fogjuk azt, hogy lehet, hogy ez egy jobb módszer, mint az. Esetleg pénzmegtakarításnál, hogy ne mindent ész nélkül vásároljunk össze az tényleg így jó. Szóval próbálnak minket terelgetni, hogy mégse szegényesedjünk úgymond el, és ennek ugye így haszna is van. Rövid és hosszútávon is.”

„Szerintem igen, mert már most csinálom a költségvetéseket, és azt még most tanultam meg. Szóval tanultam egy csomó mindent.”

A tréning fő tanulságai: a pénzügyi tervezés, a pénzbeosztás és a takarékoskodás.

Tanulság

„Igazából az, amiről tanultunk, hogy a jövőben hogyan gazdálkodj azzal, amid van.”

„Rádöbrentünk arra, hogy jobban át kell tervezni a dolgokat. Persze a való életben több időnk is lenne rá, de jobban át kell nézni, számítani és biztosra menni.”

„Ez volt az első tréning, amin voltunk. Ez egy 4 éves program, úgy mondták nekünk, akár többször is mehetünk. Arról szólt, hogy egy bank, hogy működik, bank működéséről általában. Hogy a kölcsönök, hogy vannak, hogy működik az ország, vagy hogy egy családtól hogyan jut el a pénz egy kis közértbe, meg az országhoz egy körforgásban. A pénz mozgásáról, meg magáról a pénzügyekről egy kis bevezető volt.”

„Ide is a megtervezés dolgot tudom, az összes ilyen kérdésre ez lenne a válaszom, hogy megtervezni a dolgokat muszáj, nagy hangsúlyt fektetni mindenre, ha végkifejletekből több van, akkor azokra is felkészülni, mindig a legrosszabbra felkészülni és a legjobbra számítani.”

„Hát igazából megtanított pénzügyekre, mindenre, amire kell figyelni. A pénz fajtái, a nehézségek, amivel szembe fogok kerülni, tehát a pénzügy alapjaira.”

„Ugye, hogy a pénz takarékoságáról. Hogy vigyázzunk a pénzünkre, ne költjük el hülyeségekre. Tartsuk szemmel, hogy mire mennyit költünk. Kb. szerintem ennyi.”

„Hogy tudjuk, hogy mibe fektetjük bele a pénzünket. Hogy ne vegyünk fel feleslegesen hitelt, meg ne szórjuk el, így röviden.”

A tréning tartalmi elemei közül a diákok inkább általánosságokra, általános témákra emlékeznek, kevesen konkrétumokra. Legjobban az ragadt meg az emlékezetükben, hogy a pénzügyekben fontos a tudatosság, és hogy milyen módszerekkel érdemes a pénzt beosztani és spórolni. Ezen kívül többen említették, hogy a hitelek szerintük veszélyesek.

Emlékezés hosszú távon

„Az az, ami nem az, hogy teljesen új volt, mert tudtam, hogy van ilyen, és most nem tudom konkrétan felidézni, hogy mi az, de azt tudom, hogy volt ilyen és később majd

vissza tudok emlékezni rá, hogy az OK Központban egy tréningen erről szó volt, és hogy miről is volt szó, és akkor utána tudok olvasni magamtól.”

„Konkrétan a témákra emlékszem, de arra, hogy a témákon belül miket mondtunk, arra már nem.”

„Volt egy licitálás, amiben kellett szerezni értékeket. Mindenki kapott x mennyiségű pénzt és mi is kijelöltünk dolgokat, hogy ki mit szeretne megszerezni. Nyolc dolog volt, amiből mi szereztünk meg hatot és a többiek meg egyet-kettőt. Leginkább az interaktív feladatok lesznek, amik megmaradnak bennem.”

„Ami nagyon megmaradt a tréningből az a tudatosság, sokszor elhangzott, mint nagyon fontos dolog, arra nagyon próbálták felhívni a figyelmünket. Ez biztosan megmaradt, tudom állítani, hogy nagyon próbálták nekünk azt megmutatni, hogy a tudatosság nagyon fontos.”

„Arra, hogy okosan kell bánni a pénzzel, mert vannak veszélyei is az állampapíroknak, részvényeknek. Bele kell gondolni előre, hogy mit szeretnénk.”

„Hogy fontos spórolni, és hogy nem rögtön elszórni a fizetésünket, és be kell osztani.”

„Amit megértettem ott, hogy miért úgy kell csinálni, és ha szembesülök az életben egy hasonló helyzettel, akkor vissza tudnék emlékezni.”

A diákok számára a következő pénzügyi fogalmak voltak újak: fundamenta, lakástakarék, vám, állampapírok, pénzlekötési lehetőségek, biztosítások, valuta, bankszámlák biztosítása, devizahitel. Sok diák számára ezek a fogalmak ismertek voltak, de pontos tartalmukat a tréningen értették meg. Ezen kívül néhány diáknak a csapatmunka is újdonságnak számított, főleg azon eleme, hogy a másik véleményéből is lehet tanulni.

Újdonság

„Az előző tréningre visszaemlékezve, ami teljesen újnak mondható, az a fundamentálás, lakástakarékos dolog vonal.”

„Igen. Voltak érdekes dolgok, amiket nem tudtam előtte, hogy a pénz hogyan mozog a ország meg a bolt meg ezek között.”

„Tisztában vagyok ezekkel a dolgokkal, de most részletesebben is megtudtam a dolgokat. Játékosan volt felvezetve, abból is jobban érthető volt szerintem.”

„Nagyon újat nem tanultam alatta, ezeket már szinte mind tudtam, csak most gyakorlatilag összeszedtük az egésztől a fontosabb dolgokat.”

„Fontos az együttműködés például csoportmunkákban, hogy mindenkit meghallgassunk, mi a véleménye.”

„Változtatott szerintem azért és volt is olyan példa, hogy pár olyan ember került egy csoportba, akik tudtam, hogy nem szeretik egymást, nincsenek jó viszonyban, és mégis akkor ott, azt nézték, hogy megcsinálják ezt a feladatot, összedolgozzanak. És utána is, az iskolában is érezhető volt, hogy rájöttek, hogy vannak olyan dolgok, amikor tényleg nem egymást kell nézni, hanem a feladatra koncentrálni. És mivel a csapatmunka volt a lényeg, ezért szerintem segített.”

„Hú, hát nem nagyon. Mindent hallottam, csak ott fejtették ki igazából, hogy mit is jelent.”

„Volt, ami nagyon új volt, de volt, amit ismertünk. Meg volt, amit tudtunk, de pontosan nem tudtuk.”

A diákok a tréninggel kapcsolatban a következő fogalmakra és játékokra emlékeznek: gazdaság körforgás, pénzgazdálkodás, takarékoskodás, kockázatvállalás, pénz fajtái, pénzháromszög, devizahitel, tőzsde, részvények, paypass-os kártyák, valuta, takarékbetét, bankszámla.

„A gazdaság körforgás és az építés és az ahhoz tartozó számolás és pénzgazdálkodás.”

„takarékoskodás, kockázatvállalásos”

„Az a baj, hogy konkrét feladatok, konkrét nevek, már ott a tréningen sem jegyeztem meg.”

„pénz fajtái, pénzháromszög, devizahitel, tőzsde, részvények, tőzsdén, paypass-os kártyák, részvényeke, tőzsde, valuta, takarékbetét, bankszámla, kockázatvállalás”

Konkrét feladatok, játékok

feladat	említések száma	legemlékezetesebb
farönkös játék	6	2
papírgalacsin dobálás	12	3

világítótorony építés	9	3
értékek árverezése és hajótörés,	9	3
boltnyitás (pizzázó)	4	4
fesztivál	15	5
célba dobás	14	2
kvíz	2	
kártyaválasztás, fogalom összepárosítás	8	1
pénzügyekben sikeres ember	1	
családi kassza	1	
szivacs, pálcika	2	
labdadobálás	1	1
képhúzás	1	

e; Összbenyomás

Kód	Alkód	Tartalomjegységek száma
tréning összbenyomás		122
miért jó az OK Központban tanulni		37

A pénzügyi tréning általánosságban tetszett a diákoknak, jó élménynek, érdekesnek és tanulságosnak élték meg. Szerettek csoportban együttműködni a társaikkal, és örültek az interaktív, játékos feladatoknak. Másoknak is ajánlanák.

Összbenyomás

„Teljes mértékben, olyan volt, mint egy interaktív színház. Bármikor bárki szólhatott, csak meglóbálta a kezét és rögtön szólították.”

„Ajánlanám másoknak, erre érdemes elmenni.”

„Biztosan ajánlanám mindenkinek, akivel találkozom a legkisebb korosztálytól a legnagyobbig. Nagyon jó hely és élmény oda elmenni.”

A diákok szerint azért jó az OK Központban tanulni, mert a gyakorlatban is használható pénzügyi ismeretekkel gazdagodtak. Szeretik az OK Központban uralkodó légkört és hangulatot, valamint a szép környezetet is, melyek mind megkönnyítik a tanulást. Ezen kívül úgy érzik, hogy az OK Központban a diákok érdekeit nézik, és a játékos feladatok és a csoportmunka által játékosan sajátíthatnak el a hasznos ismereteket.

A diákok szerint miért jó az OK Központban tanulni?

„Ez egy kicsit nehéz kérdés. Nekem tanulás közben, amikor otthon is tanulok fontos az, hogy milyen a környezet vesz körül. Itt az iskolában nem annyira vidám a környezet. Próbál minden tanár arra törekedni, hogy az osztálytermek is szépek legyenek. De azért itt rongálva vannak a dolgok és nem olyanok a felszerelések, meg a berendezések sem, mint az OK Központban. Nekem jobb volt úgy ott lenni, hogy tényleg ez a családiasabb hangulat és ezáltal jobban is megmaradtak a dolgok, minthogy itt vagyok az iskolában egy ilyen sansz teremben, az úgy teljesen másabb volt.”

„Mert nem is egy tanulás, hogy odamegy. Hanem egy játék. Igen persze, közben tanulunk dolgokat, de nem tudatosan. Hazamegyünk, és akkor jövünk rá végül is, hogy mennyi mindent tanultunk ma, úgy hogy nagyon jól éreztem magamat. És fel sem tűnt addig a pillanatig, amíg haza nem érünk, hogy mi amúgy tanultunk, nem is keveset.”

„Mindenképpen tapasztalatszerzés és új információkat kapunk ezzel és sokkal könnyebben utána a világról és a pénzről alkotott véleményünk szerintem teljesen megváltozhat.”

„A hangulat miatt, szerintem sokkal jobb a hangulat, mint elsőre gondolnánk. Ha valaki meghallja azt, hogy pénzügy vagy bármi ilyesmi, akkor rögtön a számlák és mindenféle számok jutnak eszébe, ez kicsit irritáló, visszataszító tud lenni sok embernek, de itt egyáltalán nem ilyen. Nagyon laza és kellemes hely. Modern, sokkal modernebb, mint azt elvárnánk.”

„Mert amikor az iskolából kikerülünk, akkor lesz fogalmunk arról, hogy az életben a pénzügyek hogy működnek. És nem csak ábrándjaink lesznek arról, hogy céget

alapítók, meg ilyenek. Hanem, hogy nehéz pénzt keresni, és ha megkerestük, akkor azt hol lehet eltenni, hogy az jó legyen”

f; A kutatási eredmények diszkussziója a képzési program szempontjából

A kutatási eredmények diszkussziója az OK Központ munkatársai, illetve a képzést felügyelő szakemberek körében is zajlott. Ennek alapján a tréning sikerének titkát a következő elemekben látják: csapatmunka, interaktivitás és játékoság. A tréning lelke a tréner, aki közvetlen, szimpatikus és szerethető. Látszik rajta, hogy élvezi a munkáját, felkészült és egyenrangú félként kezeli a diákokat. Életkorban közel áll a résztvevőkhöz, ami gördülékenyebbé teszi az együttműködést. A tréneren kívül az OK Központban dolgozó többi munkatárs is kedves és segítőkész. A tanulás szempontjából a környezet is fontos, és az OK Központban erre kiemelkedően odafigyelnek. A környezet igényes, tiszta, kulturált és technikailag jól felszerelt. Összegezve, véleményük szerint a tréning és az OK Központ is a diákok igényeinek és szükségleteinek megfelelően lett kialakítva. A fő hangsúly a diákokon van és ők ezt pontosan tudják, ezért is élvezik annyira a tréningeket.

„Látszott rajta, hogy az a cél, hogy minél jobban érezzék magukat a diákok és, hogy nem iskolának, tanulásnak tekintsék a dolgot, hanem egy játéknak. Ugye az órák is jók voltak, aktívak voltunk, szerintem mindenki. Nem unatkoztunk. Mindenkinek volt, valami kis hozzáfűzött gondolata. Az összes gondolat jó volt.”

„A központ jobban felszerelt, modernebb, diákokra van kialakítva, ezáltal jobb is. Az iskolában pedig nem kifejezetten a diákokra van kialakítva a környezet, hanem a tanárookra is, ezért a központos jobb volt”

4. A kutatási hipotézisek igazoltsága

Amint azt fentebb ismertettem, három hipotézist állítottunk fel, annak jegyében, hogy a flow élmény az oktatásban multidiszciplináris megközelítésbe kerüljön. Az előbbieken elemzett empirikus anyag fényében hipotéziseinket a következőkben értékeljük:

1. Az első hipotézisünk **szervezet-pszichológiai** megközelítésben vizsgálta a kvantitatív vizsgálat eredményét: „Amennyiben az oktató szervezet képes tanulószervezetként

viselkedni, akkor az jelentősen támogatja az oktatás minőségét és képes pozitívan befolyásolni a tanulókat is.”

Ez a hipotézisünk nagyobb részt beigazolódott, mivel a diákok gyakorlatilag felsorolták a tanuló szervezet legtöbb jellemzőjét. Azonban az interjúk során kiderült, hogy többségük nem képes egy-egy általa megtapasztalt jelenséget mélyen értelmezni, a „dolgok mögé látni”. Így az interjúk egy részében azt tapasztaltuk, hogy a diákok nem mindenben képesek összekötni a jelenségeket, az érzelmeiket és az eredményeket, így konkrétan nem mondódtak ki olyan összefüggések, amiket vártunk volna. Például a tudatosan megtervezett oktatási környezet a pozitív érzések mellett, milyen gondolatokat indukált bennük?

Igaz azonban az is, hogy az oktatás és a vizsgálat között négy, de akár nyolc hét is eltelhetett és az interjúalanyaink 15–16 évesek voltak.

2. Második hipotézisünk *pozitív pszichológiai* megközelítésben vizsgálta tovább a kvantitatív vizsgálat eredményét. Arra voltunk kíváncsiak, hogyan mutatkozik meg flow? Hogyan képes egy négy órás oktatás keretében, ismeretlen személyiségű és képességű gyerekeket is a flow élményig eljuttatni. Konkrét hipotézisünk:

„A pozitív pszichológia szemléletével kialakított oktatási stratégia képes Flow-élményt előidézni az új generációk oktatásában még akkor is, ha korábban minimális volt, vagy egyáltalán nem volt kapcsolat a tanító szervezet és a tanulók között.”

Ez a hipotézisünk megerősítést nyert mind a kvantitatív, mind a kvalitatív vizsgálat alapján, annak a meglepő jelenségnek az ellenére, hogy kiderült, a gyerekek számára nem csak az oktatás körülményei és a módszertan jelentett újdonságot, hanem osztálytársaik is. A többség nem ismerte a csoportjába beosztott osztálytársak viselkedését és képességeit, és az is élményszerű volt számukra, hogy így csoportokban dolgozhattak.

3. Harmadik hipotézisünket *neveléstudományi* megközelítésben állítottuk fel: „Élményekre és szórakoztató (edutainment) feladatokra/tudástartalmakra épülő, inspiratív eszközökkel sikeresen oktathatók a korosztály számára a még nem a felnőttek mindennapi felelősségével használt pénzügyi tudatosság is.

Az ilyen oktatási kihívás többelemű: az élményalapú társadalom által szocializálódott generációk esetében a pénzügyi, gazdasági, gazdálkodási ismeretek oktatását a gyerekek első hallásra a matematikához hasonlítják, amelytől a többség fél, negatív előítéletekkel kezel, részint családi tapasztalatok alapján is. A tréner az oktatott gyerekekkel – az esetek többségében – először csak az oktatás során találkozhatnak. A gyerek számára újdonság az iskolai képzéstől eltérő nem frontális oktatás, és az új szabályok – például a szabályozott szabadság elvének – megismerése a képzés során.

A hipotézist ezen feltételrendszerben is igazolta, hogy a kvantitatív kutatásból egyértelműen kiderült, az oktatáson részt vevő gyerekek túlnyomó többsége – saját elmondásuk alapján – tanult újat a képzés során. Ezen kijelentésük validitását mutatja, hogy rétegzetten is releváns válaszokat adtak: felnőtt korban használható/hasznosítható tudást adott: 62 % számára, egyedül tudja kezelni/használni a pénzügyeit: 37 %, képes volna tanácsot adni a szüleinek: 11 %.

A kvalitatív kutatásban részt vevő gyerekek a pedagógiai módszerről nyilatkozva elmondták, hogy a képzés során számukra a legfontosabb körülmények a következők voltak: csapatmunka, interaktivitás, játékosság.

VI. Összegzés és kitekintés

Disszertációmban egy olyan tanuló szervezet fejlődését vizsgáltam szervezetpszichológiai szempontból, amely önmaga is képzést végez, amit az élménypedagógia, pozitív pszichológia és a flow-élmény megközelítésével fejleszt. Ez a hármasság komplex módszertanú közelítést igényelt, ami érvényesült mind a szakirodalmi feldolgozásban, mind az empirikus kutatásban – melyeket szintén igyekeztem egymásra vonatkoztatni.

a; A tanuló szervezet működése

A OK Központot tanuló szervezetként azonosítja az a gyakorlat is, hogy elindulása óta folyamatosan méri az oktatáson részt vett diákok elégedettségét. A tanulók a tréningek utolsó 10 percében anonim módon töltenek ki egy több kérdésből álló, 1–5-ig skálás kérdőívet. Ebben több kérdésen keresztül értékelik a tréning egészét és a trénert magát is. A kérdőíveket a vezető tréner havonta a statisztika módszerével kiértékeli és elküldi a menedzsmentnek, emellett összesíti a tréner véleményét is. Az elégedettség-mérés mellett azonban a pedagógiai és szervezet-megújulási szemlélet egyszerre jelentkezik a képzés során a kutatás alapján kulcsfontosságú trénerrel kapcsolatos személyzeti politikában is.

Az alapítványi programnak – többek között – fel kellett készülnie arra is, hogy az ország különböző pontjáról, különböző korú és társadalmi helyzetű gyerekek érkeznek a pénzügyi-gazdasági és gazdálkodási oktatásra. Tehát a trénereknek – akár egyetlen képzésen belül is – többféle nézőpontból, akár teljesen eltérő módon és különböző tudásszinthez igazodva képesnek kellett lenniük arra, hogy megvilágítsák a problémákat, mindazért, hogy hitelesek és elfogadottak legyenek a tanulók számára.

A szervezeti megújulás egyik fontos oktatás-szakmai stratégiai döntése volt, hogy az oktatók képzettsége lehetőleg különböző legyen, és ne csak pedagógusokat alkalmazzon az Alapítvány. Ennek az volt a célja, hogy a belső képzések és a folyamatos tananyagfejlesztés során különböző szakmák és tudományágak egyaránt képviseltessék magukat. Így valósul meg az az interdiszciplináris szakmai működés, amely a pénzügyekben és gazdaságban alkalmazott megközelítések alapja. Ennek megfelelően a

kutatásban résztvevő oktatók között volt pszichológus, tanár, gyógypedagógus, közgazdász és kommunikációs szakértő is.

Mindnyájan eltérő tudásalapokon kezdték el felépíteni oktatói tudásukat, közben sorban megismerkedtek más tudományos területekkel is, és közel fél éves pedagógiai-andragógiai felkészítés után megkezdhatték oktatói tevékenységüket. A teljes oktató szervezet megújításakor az Alapítvány vezetése törekedett arra, hogy közel azonos korú 23–35 év közötti munkatársakat alkalmazzon. Így a vizsgálat során is azt feltételeztük, hogy, hogy az oktatók fiatal életkora segíti a tanulók ráhangolódást magára az oktatásra, az új környezetre és újszerű gondolatokra.

Mindennek az eredménye visszaköszött a kutatásunk során. A diákok által a vizsgálat során megfogalmazott jellemzők tehát egy tudatos oktatás-tervezés és működés végeredményei, amire az OK Központ törekedett szervezetfejlesztő tevékenysége során.

Az oktatók kiválasztása három körben zajlott, amelynek második és harmadik szintje az asszertivitást és a kommunikációs készségeket vizsgálta. Ezt követően a kiválasztott munkavállalók kiscsoportokban és egyénileg is speciális kommunikációs képzésben (tudománykommunikáció, demonstráció, előadás-technikák, színjátszás) vettek részt, és elsajátították az Alapítványnak mint tanuló szervezetnek az alapelveit (Senge, 1990):

- a rendszerben való gondolkodás és cselekvés, ami az oktatásban egyfajta hatékony alkalmazkodást jelent az oktató számára,
- a magas szintű szervezeti kultúra, amiben a szeretet és az empátia dominál az ügyfelek (tanulók) felé,
- párbeszédet és koordinált cselekvést erősítő és támogató gyakorlatok, amelyek az oktatás jelentős részét jelentik.

A szervezeti tanulásban a motiváció meghatározó jelentőségű. Az OK Központ oktatóinak esetében ezt Herzberg motivátor-higiénés elmélete jellemzi leginkább (Klein 2012). Eszerint különválaszthatók egymástól a munkahelyi higiéniás tényezők (pl. munkakörülmények, vezetési stílus) és a munkavállalókat célzó motivációs tényezők (pl. karrier út, elismerések stb.), úgy, hogy a szervezet menedzsmentje mindkét szegmensben a maximális cél elérésére törekszik. Az alap-motivátorokon túl (fizetés, munkakörülmények, biztonság, kihívás, stb.) ennek három fő eleme is megjelenik:

1. Nagyobb felelősség és szabadság átadása a trénereknek az egyes gyakorlatok magyarázatakor, illetve annak a felelőssége, hogy az adott oktatott csoportot mely feladatsorral oktatja (standard vagy könnyített feladatok).
2. A munkakör kibővítése azáltal, hogy nem csak elő kell adniuk a tananyagot, hanem azt fejleszthetik is.
3. A munkakörök cseréjével, ami ebben az esetben a 37 oktatási modulból való választás lehetőségét jelenti. Így az is előfordulhat, hogy 7–8 éves korosztály oktatása után 17–18 évesek képzésében vesz részt a tréner.

b; Pedagógiai innováció

A kutatás során bebizonyosodott, hogy a tanulás során elért flow-élmény egyik alkotóeleme a játékosság, a játék alapú oktatás (Game Base Learning). Az oktatási elemek azonban önmagukban nem játékok, valójában a tanulók sem játszanak, hanem játékos feladatokat oldanak meg. Azonban a játékos feladatok segítik a mélyebb bevonódást a tanulásba, lekötik a figyelmüket és lehetőségük van saját és társaik kreativitásának a kipróbálására is.

A GBL alapú játékos oktatásnak nem szükséges feltétele a tanulók vagy tanuló csoportok közötti versengés és az értékelő pontok gyűjtése. Sokkal inkább Detre Pál játék definíciójának második része illik rá: a valós, valóságot modellező vagy képzelt cselekmények minél tökéletesebb, pontosabb ábrázolása (Detre,1962).

Az új pedagógiai szemléletet jelzi az a megoldás is, hogy a diákok egyenrangúként viselkedjenek és mindenki egyformán bevonódjon a feladatokba. Alapelv, hogy mindenki egyforma és egyformán jól látja, érzékeli az éppen folyó munkát és az oktatót. A körbe állított székek az andragógiában oktatott felnőtt tréningmódszert követik. Az OK Oktatási Központban az oktató (tréner) a körbe rakott székek egyikén foglal helyet, ezzel jelezvén azt is, hogy az oktatás során – a körben ülő tanulókhoz hasonlóan – ő maga is bármikor kész az interakcióra, beszélgetésre, válaszadásra.

Egyes feladatok célja – elsősorban gazdálkodási feladatoknál –, hogy a tanulók versengjenek egymással. Ebben az esetben a közgazdaságtudomány egyik hatékony marketing eszközét, a gamificationt (játékosság) alkalmazzák az oktatók.

c; A flow jelenléte

Az empirikus vizsgálatokkal feltárt flow-jelenlétet az OK Központ képzéseiben az alábbi ábrával foglaljuk össze:



27. ábra: *Flow az oktatásban*

Forrás: saját ábra

d; Hasznosulás és továbbvitel

Kutatásunk arra is alkalmas, hogy magában a képzésben fejlesztéseket indukáljon. Erre alapot adnak a mélyinterjú vizsgálat ezen tartalomjegységei is:

Változtatás: A pozitív pszichológia kiegészítéseként

Kód	Alkód	Tartalomjegységek száma
változtatás		45

A legtöbb diák pozitív véleményt alkotott a tréningről, néhányan javasoltak apróbb változtatásokat. Az egyik javaslat a szünetekkel kapcsolatos: óránkénti szünet vagy 5 perccel hosszabb szünet lenne ideális néhány diák szerint. Többen örülnének annak, ha

többször lenne lehetőségük ilyen képzést látogatni, pl. havonta egyszer. Egy résztvevő több alkalmat javasolna ezen felül, és ezek az alkalmak szűkebb témakörökre korlátozódnának. Egy diák több információt szeretne más képzésekről és lehetőségekről. Ezen kívül többen említették, hogy szerintük túl hosszú volt a kérdőív.

„Hát arra gondolok, hogy lehetnének nemcsak alapismeretek, hanem pénzügyi ismeretek, és akkor lehetne mondjuk a pénzügyi alapismeretek tőzsdei vonalon, a banki szektorban, akkor vannak ugye ezek a front office, back office-os részei a munkáknak, azt is bemutathatnák külön-külön. Tehát ilyen sokkal szárazabb előadások is lehetnének szerintem.”

„Megint csak azt tudom mondani, hogy több, több, több. Ha elkezdünk egy olyat tanítani, hogy pénzügyi alapismeretek 1 évben egy 2x4 órás előadásban nem fog megmaradni. Nem azt mondom, hogy nekem nem, hanem szerintem az emberek többségének nem fog megmaradni”

„Feladaton nem, de a szüneten elgondolkodnék. Nem az, hogy legyen több, 20 perces, hanem még egy 5 perccel több. Hogy normálisan meg lehessen kajálni, ha valaki még éhes, akkor bekapjon egy szendvicset, amit hozott magával, vagy vesz magának. Akkor nem kell sietni, normálisan meg tudja inni az üdítőt is, csak ennyi”

„Ja, például az, hogy hallottam, hogy van ilyen vállalatindítósos tréning. És az nem most van, hanem pár évvel idősebbeknek, de arról én mondjuk örültem volna, ha többet beszélnek a végén. Hogy hol lehet jelentkezni, meg hogy mik ezek, csak egy pár mondatban, így kb. Meg, hogy kik jelentkezhetnek, hogyan. szóval én van, amire szívesen mennék később, így program, de hogy például arról így nem nagyon beszéltek nekünk, hogy mik közül lehet választani. És nyilván ott van a honlapon, de, ha egyszer már ott vagyok, akkor szerintem ilyen kis reklámnak tök jó lett volna így a végén. De csak ennyi, hogy ha mennék később, akkor azt hogy kell elintézni.”

„Amin változtatnék. Legutóbb a legvégén volt egy nagyon hosszú kérdőív. Én azon, hogy egy kicsit lerövidíteném, szerintem. Az nagyon-nagyon sok volt, hosszú volt.”

Az OK központ képzési hatékonyságában tehát a flow-élmény meghatározó, azonban Csíkszentmihályi is jelzi, hogy nem minden oktatási folyamatot lehet ezzel a módszerrel vizsgálni. Ennek feltárása a résztvevők oldaláról nagy elköteleződés (összintéséget) és bevonódást igényel. A flow még pontosabb vizsgálatát tenné lehetővé megfelelő jelző-

eszközök használata is, amit kidolgozni tervezünk a továbbiakban. Az „élmény-mintavétel” módszertana erre kínál lehetőséget. Ezzel a módszerrel az oktatásban alkalmazott módszertant és oktatási tartalmat úgy elemezhetnénk, hogy egészen apró részletekre, szeletekre – például az oktatásban alkalmazott gyakorlatok vagy példák – bontására és elemzésére használhatnánk a kutatást. Így tanegységenként mérhető lenne a diákok intenzitása és bevonódása is.

Ezek a konkrét szervezeti-képzési fejlesztések és a vizsgálati eszközök használatában tervezett fejlesztés szándékom szerint *a tanító-tanuló szervezet szinergiáinak modell- és hatékonyság-vizsgálatát kiteljesítve hasznos megfontolásokat kínálnak a tudás-szerzés szervezeti kontextusa és pozitív pszichológiai modellje számára.*

VII. Irodalomjegyzék

- Aksakal, N. (2015): Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia – Social and Behaviour Sciences*. Vol. 186, 13 May 2015, 1232–1239.
- Argyris, C. – Schön, D. A. (1978): *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bakacsi, Gy. (2004): *A szervezeti magatartás alapjai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Baracska, Z. – Velencei, J. (2011): *Profi stratégia*. (Professional Strategist). eMentor Média, Budapest.
- Baráth T. (1998): Hatékonyságmodellek a közoktatásban: In: Budai & Varga (szerk., 1998) *Közoktatási kutatások 1996-1997*. Budapest. 44-85.
- BECTA (2008): British Educational Communications Technology Agency: Harnessing Technology: Next Generation Learning – www.becta.org.uk
- Beqiri, G. (2014): Innovative business models and crisis management. In *Procedia Economics and Finance*. Vol. 9, 361–368.
- Bidwell, C., Csikszentmihályi, M., Hedges, L., & Schneider, B. (1999): *Final report to the Alfred P. Sloan Foundation for the Sloan Study of Youth and Social Development: Vols. 1–2*.
- Caillois R. (2001): *Man, Play and Games*, Trans. by Meyer Barash. University of Illinois Press.
- Cummings, Th. G. – Worley, Ch. G. (2005): *Organization Development and Change*. Thomson/South Western.
- Cyert, R. M., – March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N. J.
- Csikszentmihályi, M. (2010): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai kiadó.
- Csikszentmihályi, M. – Rathunde, K. – Whalen, S. (2010): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*; Maria Wong közreműködésével, ford. Halmos Mária; Nyitott Könyvműhely, Bp., 2010
- Csikszentmihályi M. (2009): *Az öröm művészete*. Nyitott könyvműhely. Budapest.
- Csikszentmihályi M. 2002.: *Flow: The Psychology of Happiness: The Classic Work on How to Achieve Happiness*. Rider; Reprint edition London.

- Csikszentmihályi, M., Csikszentmihályi, I. S., eds. (1988). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*, Cambridge: Cambridge University Press
- Csikszentmihályi, M. (2014): *Applications of Flow in Human Development and Education. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihályi*. Springer. Dordrecht Heidelberg New York London.
- Davenport, Th. H. (2014): *Big Data @ Work. Dispelling the Myths, Uncovering the Opportunities*. Harvard Business Review Press. Boston, Massachusetts.
- Deal, T. E. – Kennedy, A. A. (1982): *Corporate cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Addison-Wesley Publ.
- Detre, P. (1962): *Játékelmélet*. Kézirat. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Dewey, J. (1909): *How the Think*. London . D. C. Heath & Company. Letöltve: <https://www.scribd.com/document/343511340/Dewey-How-We-Think-1909-pdf>
- Dijk, Jan van (2006): *The Network Society. Social Aspects of New Media*. SAGE Publications Ltd
- Easterby-Smith, M. – Araujo, L. – Burgoyne, J. (1999): *Organizational Learning and Learning Organization*. SAGE Publication Ltd.
- Entwistle, N. J. – Kozéki B. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 2. sz. 271–292.
- Faragó, K. (szerk.) (2013): *Szervezet és pszichológia. Új irányzatok az ezredfordulón* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Fink, L. – Yogev, N. – Even, A. (2016): Business intelligence and organizational learning: A empirical investigation of value creation processes. Ben-Gurion University, Izrael – 2016. In: *Information and Management*. Vol. 54. Issue 1, January 2017, 38–56.
- Fiol, M. – Marjorie C. – Lyles, A. (1985): Organizational Learning – *The Academy of Management Review* 10/4 , oct. 1985, 803–813.
- Fülöp, M. M. (2016): *A tanulási orientáció vizsgálata az ISZE Tehetségpont „ISZE Tehetségiskola” programjában. Az Informatika–Számítástechnika Tanárok Egyesülete honlapja. <http://isze.hu/download/ISZE%20Tehets%C3%A9gpont%20-%20kutat%C3%A1s.pdf>* (Letöltve: 2016.11.28.)
- de Geus, Arie (1997): *The Living Company*. *Harvard Business Review* 1997/03.

- Graef R., – Csikszentmihalyi M., – McManama Gianinno S. (1983). Measuring intrinsic motivation in everyday life. *Leisure Studies*, 2, 155–168.
- Gunsel, A. – Siachou, E. – Acar, A. Z. (2011): Knowledge Management And Learning Capability To Enhance Organizational Innovativeness. *Procedia – Social Behaviour Sciences*. Volume 24, 2011, 880–888.
- Hersey P. – Blanchard K. (1982): *Management of Organizational Behavior: Ubilizing Human Resources 4.*, Prentice-Hall Inc. Englewood Clifs.
- Horváth, A. (1994): *Kooperatív technikák, hatékonyság a nevelésben*. IF Alapítvány-OKI, Budapest.
- Hunyady Gyné – M. Nádasi, M. – Serfőző, M. (2006): *Fekete pedagógia. Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Inal, Y. – Cagiltay, K. (2007): Flow experiences of children in an interactive social game environment. Orta Dogu Teknik Üniversitesi. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 38, Issue 3, 455–464.
- Jarrar, N. S. – Smith, M. (2014): Innovation in entrepreneurial organisations: A platform for contemporary management change and a value creator. *British Accounting Review* Vol. 46, Issue 1, March 2014, 60–76.
- Kálmánchey, M. – Kozéki, B (1988): Az Eysenck-féle személyiség-kérdőív gyermekváltozatának hazai adaptációja (HEPQ). In: Mérei Ferenc– Takács Ferenc (szerk.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum I. Explorációs és biográfiai módszerek, tünetbecslő skálák, kérdőívek. 2. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest. 282–301.
- Kapás, J. (1998): A vállalati stratégia elméletei. *Vezetéstudomány*, 1998/11. 47–55.
- Kaplan, S. (1995): The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169–182.
- Kiili, K. – de Freitas, S. – Arnab, S. – Lainema, T. (2012): The Design Principles for Flow Experiences in Educational Games. Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES'12). In *Procedia Computer Science*, Vol. 15, 78-91.
- Klein, S. (2012): *Vezetés és szervezet-pszichológia*. Edge 2000. Budapest.
- Kohli, R. – Grover, V. (2008): Business Value of IT: An Essay on Expanding Research Directions to Keep up with the Times," *Journal of the Association for Information Systems*: Vol. 9, Iss. 1 , Article 1.
- Kollár, N. K. – Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris kiadó. Budapest.

- Kósáné Ormai, V. – Porkolábné Balogh K. – Ritoók Pálné (1984): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kotter J. P. – Schlesinger L. A: (2009) A változási stratégiák kiválasztása. Vezetés/Szervezés. 2009 április.
- Kotter, J. P. (1999): *A változások irányítása*. Kossuth Kiadó. Ford.: Tóth Imre Zoltán. Budapest.
- Kotter, J. P. (2009): *Tettvágy. Változásmenedzsment stratégiai vezetőknek*. Ford.: J. Füstös Erika- HVG Könyvek.
- Likert, R. – Likert, J. G. (1976): *New ways of managing conflict*. New York: McGraw-Hill,.
- Magyaródi, T. – Nagy, H. – Soltész, P. – Mózes, T. – Oláh, A. (2013): Egy újonnan kidolgozott flow állapot kérdőív kimunkálásának és pszichometriai jellemzőinek bemutatása. *Pszichológia* 33, 1, 15–36.
- March, G. J. (2000): *Bevezetés a döntéshozatalba*. Panem Kiadó.
- Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (2003): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.
- Mészáros V. – Bárnai Á. (2010): Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben. *Új pedagógiai szemle* 60/1–2 .
- Mintzberg, H. (1994): *The Fall and Rise of Strategic Planning*. The Free Press. New York. Harvard Business Review.
- Mintzberg, H. – Ahlstrand, B.– Lampel, J. (2005): *Stratégiai szafari. Útbaigazítás a stratégiai menedzsmentben*. HVG Könyvek, Budapest.
- Mitra, S. 2015. Lecture ont the Bett Show, London
- Montessori, M. (1930): *Praxishanbuch der montessori-methode*. Herder Verlag Gmbh.
- Montessori, M. (2011): *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Kiadó.
- Nádasi, M. M (2010): A projektoktatás elmélete és gyakorlata- Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége . Géniuszt Könyvek.
- Nádasi M. M. (2012): *Adaptivitás az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Nahalka I. (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra* , 22–40.
- Neill J. T. – Heubeck, B. (1997): *Adolescent Coping Styles and Outdoor Education: Searching for the Mechanisms of Change*. Paper Presented to the 1st International Adventure Therapy Conference, 1-5 July, Perth, Western Australia.

- Nikitscher, P. (2016): *Milyen a jó pedagógus? Elvárások szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében*. Oktatásfejlesztési és Kutató Intézet, OFI.
- Nonaka, I. – Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- OpenEducationEuropa (2012 dec.): A mobil tanulás – www.openeducationeuropa.eu, December.
- Ouchi, W. (1981). Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge. *Business Horizons*, 24(6), 82–83.
- Paras, B. – Bizzocchi, J. (2005): Game, Motivation, and Effective Learning: An Integrated Model for Educational Game Design. In: [DiGRA '05 - Proceedings of the 2005 DiGRA International Conference: Changing Views: Worlds in Play](#). Vol. 3.
- Pasawano, T. (2015): Results of enhanced learning with the edutainment format. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176 (2015) 946–951.
- Paul, R. (2007): *Center for Critical Thinking*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Paul, R. – Elder, L. (2012): *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. 3rd Edition. Prentice Hall.
- Perotta C. – Featherstone G. – Aston, H. – Houghton E. (2013): *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions*. NFER Research Programme. National Foundation for Educational Research – www.nfer.ac.uk
- Prahalad, C. K. (2009): *Új menedzsmentparadigmák felé*. Az alapvető képességtől a közös értékteremtésig. Alinea Kiadó.
- Qian, M. – Clark, K. R. (2016): Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in human behaviour* 63 (2016) 50–58.
- Rathunde, Kevin (2003): A Comparison of Montessori and Traditional, Middle Schools: Motivation, Quality Of Experience, and Social Context. *The NAMTA Journal*, 28:3 (Summer, 2003), 12–52.
- Robinson, Ken (2013): *Hogyan szabaduljunk meg az oktatás Halál-völgyéből?* TED Talks Education.
https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley?language=hu
- Rosauer, B. L. (2013): *Three Bell Curves. Business Culture Decoded*. SlideShare.net

- Rutschky, K. (hrsg. und eingel. von) (1977): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin.
- Schrankó, P. (2013): A szervezeti kultúra és a vezetési döntéshozatal összefüggései. In: Faragó, K. (szerk): *Szervezet és pszichológia. Új irányzatok az ezredfordulón. II.* 99–132.
- Seligman, M. (2002): *Authentic Happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M. (2011): *Flourish – élj boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Akadémiai Kiadó.
- Senge, P. M. (1990): *Fifth Discipline, The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. M. (1998): *Az 5. alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata*. HVG Rt.
- Senge, P. M. (2006): *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. Crown Business.
- Serfőző, M. (2002): A szervezeti kultúra fogalma, szervezeti kultúra modellek. A nevelési-oktatási intézmények szervezeti kultúrája. In: Trencsényi László (szerk.): *A szervezet kultúrája, a kultúra szervezete. Mód-szertani Füzetek*. Okker, Budapest, 47–85
- Serfőző, M. (2005): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, 2005/10. 70–83.
- Simon, H. A. (1969): *The Sciences of the artificial*. MIT Press.
- Smircich, L. (1989). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*. 28, 331–338.
- Steensen, E. F. (2013): Five types of organizational strategy. In: *Scandinavian Journal of Management* (2013), Vol. 30. Issue 3, September 2014, 266–281.
- Sugata Mitra, 2015 TED x Newcastle:
<https://www.youtube.com/watch?v=OSp306cj3Cc>
- Tomorrow's ITU: The Challenges of Change. (1991). *The Report of the High Level Committee to review the structure and functioning of the International Telecommunication Union (ITU)*. Geneve, International Telecommunication Union (ITU).
- Tóth, Á. (2013): A tanuló szervezet. In: Faragó, K. (szerk): *Szervezet és pszichológia. Új irányzatok az ezredfordulón. I.* Eötvös Kiadó.

- van der Voet, J. (2014): The effectiveness and specificity of change management in a public organization: Transformational leadership and a bureaucratic organizational structure. In: *European Management Journal* 32 (2014) 373–382.
- Varenhorst, B. B. (1992): Why Peers Helping? *The Peer Facilitator Quaterly*, 10, 13–17.
- Watson, H. J. – Wixom, B. H. (2007): The Current State Of Business Intelligence. *Computer*, 40 (2007) 9. 96–99.
- Weber, M. (1922): *Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology* (G. Roth and G. Wittich, trans.). New York: Bedminster Press.
- Whalen, S. P. – Csíkszentmihályi, M (1991): *Putting flow theory into educational practice. The key school's flow activities room. Report to the Benton Center for Curriculum and Instruction*, University of Chicago.

VIII. Mellékletek

a; A kutatáshoz használt kérdőív

Tájékoztató

Az OK Központban 2016. április 12-e és június 12-e között egy tudományos kutatás zajlik, amelynek célja, hogy a Központban zajló oktatás színvonalát tovább növelje. A kutatás elsősorban az oktatás módszertanát, az élménypedagógiát és az áramlatélménnyel kapcsolatba hozható jellemzőket vizsgálja. A kérdőívek eredményeit csak a kutatásban használjuk fel, az egyes válaszadók beazonosítására nincs lehetőség.

Köszönjük, hogy a kitöltéssel hozzájárulsz a munkánkhoz!

Kérjük, hogy aláhúzással vagy bekarikázással jelölje a válaszait.

1. Mikor vettél részt a tréningen? Írd be a dátumot!

.....

2. Ki volt a trénered? Írd be a keresztnévét!

.....

3. Milyen tréningen vettél részt?

.....

.....

4. Hol zajlott a tréning? Jelöld be! OK Központ egyéb, éspedig:

.....

5. Válaszd ki az alábbiak közül, melyik témák érdekelnek a legjobban! Többet is megjelölhetsz.

- Évfolyamos pénzügyi, gazdasági, gazdálkodási tréning
- Európai Unió tréning
- A pénz evolúciója
- Környezetgazdálkodás és üzlet
- Média és üzlet
- Sport és üzlet
- Vállalkozói diákakadémia

- Üzlet és siker
- Trend, divat és üzlet
- Tudomány és pénz
- Civil szféra és gazdaság
- Karrieriskola

6. Mennyire érdekeltek korábban a pénzügyek? Húzd alá a válaszod!

szerettem ezzel foglalkozni

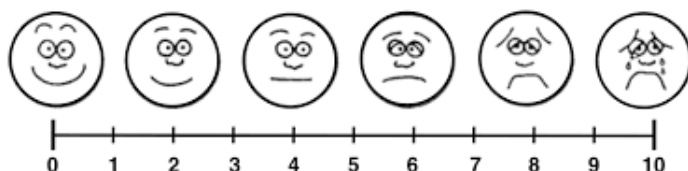
nem szerettem ezzel foglalkozni

7. Mit gondolsz, mennyire értettél korábban a pénzügyekhez? Húzd alá a válaszod!

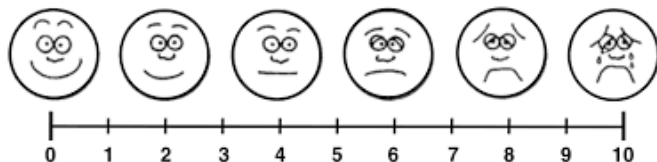
értettem hozzá

nem értettem hozzá

8. Jelöld be az alábbi skálán, hogy milyen a hangulatod most!



9. Jelöld be az alábbi skálán, hogy milyen hangulatban érkeztél a programra!



10. Miért vettél részt a programon? Volt-e valami előzetes célod vele? Írd le!

.....

11. Mennyire vagy elégedett a programmal? Megvalósult-e az előzetes célod?

.....

12. Tanultál-e valami újat ezen a tréningen? Húzd alá!

igen

nem

13. Mit gondolsz, mire tudnád használni a tréningen tanultakat? Húzd alá a válaszod!

- semmire, továbbra sem érdekelnek a pénzügyek
- segített abban, hogy egyedül tudjam kezelni a pénzügyeimet
- fogok beszélni a tanultakról a barátaimnak
- szerintem tudnék jó tanácsot adni a szüleimnek vagy a barátaimnak
- úgy gondolom, hogy felnőtt koromban hasznosítani tudom majd az itt hallottak

14. Értékelj ezt a programot egy ötszallagos skálán! Jelöld hány csillagot adnál a programnak!



15. Értékelj egy átlagos iskolai tanítási napodat egy ötszallagos skálán! Jelöld hány csillagot adnál egy iskolai napnak!



16. Kérjük, jelöld be, hogy az alábbi állítások mennyire jellemezték a tréning alatt!

1 = egyáltalán nem illik rám 2 = nem illik rám 3 = semleges 4 = illik rám 5 = nagyon illik rám

1	Az elmém és a testem tökéletes összhangban működött	1	2	3	4	5
2	Kézben tartottam az eseményeket.	1	2	3	4	5
3	Mindvégig izgalmas kihívást jelentett számomra.	1	2	3	4	5
4	Az idő gyorsabban ment, mint ahogy gondoltam.	1	2	3	4	5
5	A figyelmemet egyáltalán nem kötötte le, amit csinálni kellett.	1	2	3	4	5
6	Ez a feladat nem volt túlzottan nehéz.	1	2	3	4	5

7	Pontosán tudtam, mit kell tennem, és azt is tettem.	1 2 3 4 5
8	Azt éreztem, hogy az, amit csinálni kell, jól illik a készségeimhez.	1 2 3 4 5
9	Érdekesnek találtam.	1 2 3 4 5
10	Egybeolvadtam a feladattal.	1 2 3 4 5
11	Teljes mértékben lekötötte a figyelmemet.	1 2 3 4 5
12	Úgy éreztem, meg tudok felelni a helyzet által támasztott követelményeknek.	1 2 3 4 5
13	Éreztem, hogy én kontrollálom a helyzetet.	1 2 3 4 5
14	A képességeim egyensúlyban voltak a tevékenység nyújtotta kihívásokkal.	1 2 3 4 5
15	Lépést tudtam tartani a kihívásokkal.	1 2 3 4 5
16	Nem igényelt tőlem erőfeszítést, hogy jól teljesítsek.	1 2 3 4 5
17	Tudtam, hogy képes vagyok a feladat megoldására.	1 2 3 4 5
18	Számomra unalmas volt.	1 2 3 4 5
19	Megfeledkeztem az idő múlásáról.	1 2 3 4 5
20	Megfeledkeztem a közvetlen környezetemről.	1 2 3 4 5

17. Kérjük, jelöld be, hogy az alábbi állítások mennyire jellemeznek egy átlagos iskolai óra alatt!

1 = egyáltalán nem illik rám 2 = nem illik rám 3 = semleges 4 = illik rám
5 = nagyon illik rám

1	Az elmém és a testem tökéletes összhangban működött	1 2 3 4 5
2	Kézben tartottam az eseményeket.	1 2 3 4 5
3	Mindvégig izgalmas kihívást jelentett számomra.	1 2 3 4 5
4	Az idő gyorsabban ment, mint ahogy gondoltam.	1 2 3 4 5
5	A figyelmemet egyáltalán nem kötötte le, amit csinálni kellett.	1 2 3 4 5
6	Ez a feladat nem volt túlzottan nehéz.	1 2 3 4 5
7	Pontosan tudtam, mit kell tennem, és azt is tettem.	1 2 3 4 5
8	Azt éreztem, hogy az, amit csinálni kell, jól illik a készségeimhez.	1 2 3 4 5
9	Érdekesnek találtam.	1 2 3 4 5
10	Egybeolvadtam a feladattal.	1 2 3 4 5
11	Teljes mértékben lekötötte a figyelmemet.	1 2 3 4 5
12	Úgy éreztem, meg tudok felelni a helyzet által támasztott	1 2 3 4

	követelményeknek.	5
13	Éreztem, hogy én kontrollálom a helyzetet.	1 2 3 4 5
14	A képességeim egyensúlyban voltak a tevékenység nyújtotta kihívásokkal.	1 2 3 4 5
15	Lépést tudtam tartani a kihívásokkal.	1 2 3 4 5
16	Nem igényelt tőlem erőfeszítést, hogy jól teljesítsek.	1 2 3 4 5
17	Tudtam, hogy képes vagyok a feladat megoldására.	1 2 3 4 5
18	Számomra unalmas volt.	1 2 3 4 5
19	Megfeledkeztem az idő múlásáról.	1 2 3 4 5
20	Megfeledkeztem a közvetlen környezetemről.	1 2 3 4 5

18. Értékelj egyenként az alábbi tényezőket: adj 5-t, ha fontos volt ahhoz, hogy jó élmény volt a tanulást és adj 0-t, ha egyáltalán nem számított!

..... az épület belső tere

..... a tréning terme

..... a tréner

..... a feladatok jellege

..... a feladatok tartalma

..... a tréner által használt eszközök

..... a zene

..... a foglalkozás légköre

..... egyéb, éspedig:

19. Mi volt szerinted ennek a programnak a legjobb pillanata? Írd be!

.....
.....

20. Mitől volt jó? Írd be!

.....
.....

21. Mivel találkoztál a tréningen ezek közül? Jelöld aláhúzással mindegyiket, amelyikben volt részed!

Problémamegoldás	kreativitás	ötletelés
kihívások	játékosság	visszajelzés
együttműködés	bizalom	
önértékelés		
érzések, érzelmi élmény	közösség	öröm
tapasztalatok	élmények	jó társaság
jó hangulat	sokféleség	érdeklődés

22. Ha van valamilyen egyéb észrevételed, kérlek írd meg velünk.

.....
.....

Kérjük, hogy aláhúzással vagy beírással válaszolj az alábbi kérdésekre!

1. Írd be az életkorod! év

2. Válaszd ki a nemed! fiú lány

3. Írd be a lakóhelyed, kerületi pontossággal!

.....

4. Írd be milyen iskolába jársz!
.....
.....

5. Válaszd ki az iskolád típusát! gimnázium szakközépiskola
szakiskola

6. Ha valamilyen speciális tagozatra jársz, írd be azt is!
.....

7. Hányadik osztályos vagy? 9. 10. 11. egyéb:
.....

8. Mivel foglalkozik apukád?
.....
.....

9. Mivel foglalkozik anyukád?
.....
.....

10. Van-e testvéred? igen nem

11. Ha igen, mennyi? Írd be!

12. Mennyi volt a tanulmányi átlagod az előző félévben? Írd be!
.....

13. Átlagosan hány órát töltesz iskolában egy nap? Írd be!
.....

14. Átlagosan hány órát tanulsz az iskolán kívül? Írd be!
.....

15. Jársz-e valamilyen különóra? igen nem

16. Ha igen, mire?
.....
.....

17. Melyik tantárgyakat szereted? Írd be!
.....

18. Melyik tantárgyakat nem szereted? Írd be!

19. Mivel töltöd a szabadidődet? Írd be!

20. Kérlek olvasd el az alábbi kijelentéseket és jelöld be a sor végén, hogy mennyire értesz egyet velük.

1 – egyáltalán nem értek vele egyet 2 – többnyire nem értek vele egyet 3 – félig meddig egyetértek vele

4 – részben egyetértek 5 – teljesen egyetértek

1	Amit tanulok, mindig igyekszem összefüggésbe hozni azzal, amit más tantárgyban tanulunk	1	2	3	4	5
2	Olvasás közben gyakran megelevenedik előttem, s szinte látom azt, amit olvasok	1	2	3	4	5
3	Egyes tantárgyak annyira érdekelnek, hogy az iskola elvégzése után is foglalkozni akarok vele.	1	2	3	4	5
4	Ha jól akarok felkészülni, sok mindent szóról szóra kell megtanulnom.	1	2	3	4	5
5	Mindent úgy szeretek tanulni, hogy kis részekre osztom, s a részeket külön-külön tanulom meg.	1	2	3	4	5
6	Azt hiszem, jobban érdekel az, hogy az iskolát sikeresen elvégezzem, mint az, hogy mit tanulunk.	1	2	3	4	5
7	Feleléskor nagyon izgulok.	1	2	3	4	5
8	Nagyon jól be tudom osztani a tanulásra szánt időmet.	1	2	3	4	5
9	Nem tudom beismerni a vereséget még apróbb dolgokban sem.	1	2	3	4	5

10	Ha valamit el kell végeznem, úgy érzem, csak nagyon jól szabad csinálnom a dolgomat.	1	2	3	4	5
11	Mindig igyekszem megérteni a dolgokat, még ha először ez nagyon nehéznek látszik is.	1	2	3	4	5
12	Szeretek eljátszani a saját gondolataimmal, még ha nem vezetnek is kézzelfogható eredményhez.	1	2	3	4	5
13	Egyes iskolai tevékenységek valóban nagyon érdekesek.	1	2	3	4	5
14	Ha olvasok egy könyvet, arra már nem tudok időt fordítani, hogy elgondolkozzam, mi mindenről szólt.	1	2	3	4	5
15	A problémák megoldása során szívesebben követem a kipróbált utat, mint az ismeretlen újakat.	1	2	3	4	5
16	Elsősorban azért tanulok, hogy majd jó foglalkozást választhassak magamnak.	1	2	3	4	5
17	Nagyon izgulok, mikor a tanárok munkámat értékelik.	1	2	3	4	5
18	Az írásbeli feladatok végzésekor nem szoktam kifutni az időből.	1	2	3	4	5
19	Nagyon élvezem a többi tanulóval való versengést az iskolában.	1	2	3	4	5
20	Úgy érzem, kötelességem, hogy keményen dolgozzam az iskolában.	1	2	3	4	5
21	Gyakran teszek fel magamban kérdéseket azzal kapcsolatban, amit olvastam, vagy az órán hallottam.	1	2	3	4	5
22	Azt szeretem csinálni, amiben saját ötleteimet, fantáziámat használhatom.	1	2	3	4	5
23	Elsősorban azért tanulok, hogy többet tudjak meg azokból a tantárgyakból, amelyek igazán érdekelnek.	1	2	3	4	5

24	Legjobban akkor értem a szakkifejezések jelentését, ha a tankönyv meghatározását idézem fel szóról szóra.	1	2	3	4	5
25	Szerintem a problémákat mindig gondosan, logikusan kell elemezni, anélkül, hogy az ösztönös belátásunkra támaszkodnánk.	1	2	3	4	5
26	Ha keményen dolgozom, csak azért van, hogy tovább tanulhassak.	1	2	3	4	5
27	Mindig aggódom, hogy lemaradok a munkában.	1	2	3	4	5
28	Mindig gondosan megszervezem a munkámat.	1	2	3	4	5
29	Nagyon fontos nekem, hogy amikor csak képes vagyok rá, mindent jobban csináljak, mint a többiek.	1	2	3	4	5
30	Nem bánom, ha nagyon sokáig kell is dolgoznom, hogy rendesen elvégezhessem a feladataimat.	1	2	3	4	5
31	Amit olvasok, azt igyekszem kapcsolatba hozni a saját tapasztalataimmal.	1	2	3	4	5
32	Azt szeretem, ha a tanárok sok szemléltető példát, saját tapasztalatot említenek, hogy megértessék velünk a dolgokat.	1	2	3	4	5
33	Szabadidőm nagy részét azzal töltöm, hogy érdekes témákkal foglalkozom, olyanokkal, amelyekről tanultunk.	1	2	3	4	5
34	Szeretem, ha az írásbeli munkáknál pontosan elmagyarázzák, mit kell csinálnom.	1	2	3	4	5
35	Mindig kitartok egy megoldási mód mellett mindaddig, amíg végleg be nem bizonyosodik, hogy nem jó.	1	2	3	4	5
36	Ha keményen dolgozom, az csak azért van, hogy a szüleimet ne hagyjam cserben.	1	2	3	4	5
37	Valahogy sohasem tudom olyan jól megcsinálni a dolgokat, ahogy szerintem képes lennék rá.	1	2	3	4	5

38	Ha rosszul csináltam valamit, mindig megpróbálok rájönni az okára, hogy legközelebb jobban csináljam.	1	2	3	4	5
39	Ha valamit nagyon kívánok, nagyon rámenős tudok lenni.	1	2	3	4	5
40	Ha valamibe belefogtam, kitartok, még ha nagyon nehéznek találom is.	1	2	3	4	5
41	Ha csak lehet, magam szeretek jegyzeteket készíteni.	1	2	3	4	5
42	Azt hiszem, hajlamos vagyok az elhamarkodott következtetésekre.	1	2	3	4	5
43	Az iskolában olyan témákkal is találkozom, amelyek csodálatosan érdekesek, izgalmasak.	1	2	3	4	5
44	Csak akkor írok le valamit az órán, ha a tanár mondja.	1	2	3	4	5
45	Azt szeretem, ha a tanár a témánál marad és nem tesz kitérőket.	1	2	3	4	5
46	Azt hiszem, azért járok iskolába, mert nem volt más választási lehetőségem.	1	2	3	4	5
47	Mások valahogy mindig jobban tudják csinálni a dolgokat, mint én.	1	2	3	4	5
48	Ha a körülmények nem megfelelőek a tanuláshoz, mindig próbálok segíteni rajta.	1	2	3	4	5
49	Vizsga, felelés előtt mindig nagyon izgulok, de ettől mintha még jobban tudnék szerepelni.	1	2	3	4	5
50	Én mindig komolyan veszem a munkám, bármi legyen is az.	1	2	3	4	5
51	Hogy jobban megértsem amiről tanulok, a mindennapi tapasztalataimmal igyekszem kapcsolatba hozni.	1	2	3	4	5

52	Az írásbeli feladatokban mindig az én saját véleményemet igyekszem kifejtetni.	1	2	3	4	5
53	Sok mindent nagyon szeretek, élvezek az iskolai munkában.	1	2	3	4	5
54	Általában csak azt olvasom el, ami kötelező.	1	2	3	4	5
55	Ha valamit magyarázok, igyekszem minél több részletre kitérni.	1	2	3	4	5
56	Csak akkor dolgozom keményen, ha kénytelen vagyok, mert a tanár kifejezetten megköveteli.	1	2	3	4	5
57	Sokszor nem tudok elaludni, mert az iskolai dolgok miatt aggódom.	1	2	3	4	5
58	Gondosan megtervezem a tanulási időmet, hogy minél jobban hasznosíthassam.	1	2	3	4	5
59	Minden játékban részt veszek, hogy győzzek, nemcsak a szórakozás kedvéért.	1	2	3	4	5
60	Ha fáradt vagyok, akkor is végigcsinálom a feladatomat.	1	2	3	4	5

21. Olvasd el figyelmesen a kérdőívben szereplő mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző rád! Azt a számot írd a sor végére!

–2 : egyáltalán nem jellemző rám, egyáltalán nem értek vele egyet.

–1 : általában nem jellemző rám, általában nem értek vele egyet.

0 : nem tudom eldönteni.

+1 : gyakran jellemző rám, nagyrészt egyetértek vele.

+2 : szinte mindig jellemző rám, teljesen egyetértek vele.

1	Ha tanulok, az lebeg a szemem előtt, hogy így juthatok magasabb iskolába.	-2 -1 0 +1 +2
2	Ha elkezdek egy feladaton dolgozni, semmi sem tud kizökkenteni belőle.	-2 -1 0 +1 +2
3	Csak azt szoktam megtanulni, ami érdekel.	-2 -1 0 +1 +2
4	Célom a továbbtanulás, ezért alaposan tanulok.	-2 -1 0 +1 +2
5	Szégyenkezem a társaim előtt, ha rosszul felelek.	-2 -1 0 +1 +2
6	Ha nem jutalmaznák jó jegyekkel a megszerzett tudást, nem tanulnék.	-2 -1 0 +1 +2
7	Magamtól is utánanézek a dolgoknak, hogy problémáimra választ találjak.	-2 -1 0 +1 +2
8	Érdeemes jól tanulni, mert otthon megjutalmaznak érte.	-2 -1 0 +1 +2
9	Néha úgy elmerülök a tanulásban, hogy elfelejtkezem egyéb teendőimről.	-2 -1 0 +1 +2
10	Ha valami érdekeset találok a tananyagban, sokszor hozzáolvasok olyat is, ami nem kötelező.	-2 -1 0 +1 +2
11	Az osztályzat tudásunk mércéje, ezért igyekszem minél jobbat szerezni.	-2 -1 0 +1 +2
12	Több időt fordítok a tanulásra, ha úgy érzem, hogy lemaradok társaimtól.	-2 -1 0 +1 +2
13	Azt szeretem, ha a tanár az osztály előtt dicsér meg szereplésemért.	-2 -1 0 +1 +2
14	Ha rágondolok, hogy fokozottabb tanulással biztosíthatom a továbbtanulásomat, növekszik a szorgalmam.	-2 -1 0 +1 +2

15	Az unalmasabb tantárgyakat is megtanulom, mert nem mindegy, hogy milyen jegyet kapok.	-2 -1 0 +1 +2
16	Ha jó bizonyítványt szerzek, otthon ajándékot kapok érte.	-2 -1 0 +1 +2
17	Sokszor izgat, hogy esetleg nem tudok megfelelni a szüleim elvárásainak.	-2 -1 0 +1 +2
18	Annyira tudok koncentrálni a tanulásra, hogy semmi nem tud megzavarni.	-2 -1 0 +1 +2
19	Szeretek a dolgok mélyére ásni.	-2 -1 0 +1 +2
20	Bánt, hogy mit gondolnak rólam osztálytársaim, ha rosszul felelek.	-2 -1 0 +1 +2
21	A nagyobb ismeret biztosítja az érvényesülésemet.	-2 -1 0 +1 +2
22	Ha nem minősítenék jeggyel a feleleteimet, nem lenne olyan izgalmas számomra a tanulás	-2 -1 0 +1 +2
23	Élvezem, ha egy bonyolult feladatot önálló kutatással oldok meg.	-2 -1 0 +1 +2
24	Ha egy problémát akarok megoldani, semmi sem tud elvonni tőle.	-2 -1 0 +1 +2
25	Kikapok otthon, ha rossz jegyet viszek haza.	-2 -1 0 +1 +2
26	Az serkent a tanulásra, hogy társaim elismerjenek.	-2 -1 0 +1 +2
27	A nagyobb tudás biztosítja, hogy magas fokú oktatásban részesüljek.	-2 -1 0 +1 +2
28	A szüleim a jó tanulmányi eredményt pénzzel, tárggyal vagy egyéb juttatással megbecsülik.	-2 -1 0 +1 +2

29	A jó jegy a legfontosabb számomra.	-2 -1 0 +1 +2
30	Nagy kitartással szoktam dolgozni, tanulni.	-2 -1 0 +1 +2
31	A jó tanulást a szüleim jutalmazzák.	-2 -1 0 +1 +2

22. Olvasd el figyelmesen a kérdőíven szereplő mondatokat! Döntsd el, hogy az adott mondat jellemző-e rád! Amennyiben igen, karikázd be vagy húzd alá az igent, és amennyiben nem jellemző rád a mondat, karikázd be vagy húzd alá a nemet!

1	Szeretem, ha sok izgalmas dolog történik körülöttem.	igen nem
2	Gyakran előfordul, hogy nem vagyok rosszabb, mint a többiek, mégis engem vesznek elő a tanárok.	igen nem
3	Megtörtént már velem, hogy többet osztottam magamnak valamiből, mint ami a részem lett volna.	igen nem
4	Szinte mindig van gyors és találó válaszom, ha szólnak hozzám.	igen nem
5	Gyakran a barátaimnak kell felvidítaniuk engem.	igen nem
6	Mindig azonnal szót fogadok.	igen nem
7	Előfordul, hogy minden különösebb ok nélkül nagyon vidám vagy szomorú vagyok.	igen nem
8	Szegtem meg már szabályt az iskolában.	igen nem
9	Eleven természetű vagyok.	igen nem
10	Sok minden idegesít.	igen nem
11	Csentem el olyasmit, ami másé volt (bármilyen csekélységet).	igen nem

12	Sok barátom van.	igen	nem
13	Előfordul velem, hogy minden különösebb ok nélkül letörtnek érzem magam.	igen	nem
14	Tettem már úgy, mint ha nem hallanám, hogy szólnak hozzám.	igen	nem
15	Szeretnék körülnézni egy régi, kísérteties kastélyban.	igen	nem
16	Gyakran érzem, hogy az élet egyhangú.	igen	nem
17	Lehet, hogy többször keveredem verekedésbe, vitába, mint mások?	igen	nem
18	Mindig befejezem a házi feladatot, mielőtt játszani kezdenék.	igen	nem
19	Ha nincs kéznél szemétkosár, akkor eldobom a papírhulladékot.	igen	nem
20	Szeretek olyasmit csinálni, amiben gyorsan kell cselekedni.	igen	nem
21	Ha hallom, hogy mások csúnyán beszélnek, mindig rájuk szólok.	igen	nem
22	Előfordult már, hogy elfeledkeztem az ígéretemről.	igen	nem
23	Tudok jó hangulatot teremteni a társaságban.	igen	nem
24	Könnyen megbántódom, ha hibákat találnak bennem vagy a munkámban.	igen	nem
25	Mindig bocsánatot kérek, ha udvariatlan voltam.	igen	nem
26	Vannak, akik bosszút akarnak állni rajtam, mert azt hiszik, hogy elkövettem valamit ellenük.	igen	nem
27	A vízisízést jó szórakozásnak tartom.	igen	nem
28	Gyakran érzem magam fáradtnak minden különösebb ok nélkül.	igen	nem
29	Mindig csendben maradok, ha a felnőttek beszélgetnek.	igen	nem
30	Barátkozáskor általában én vagyok a kezdeményező.	igen	nem
31	Vannak dolgok, amikben különösen érzékeny, sértődékeny vagyok.	igen	nem
32	Szeretnék gyors motorbiciklit vezetni vagy utazni rajta.	igen	nem
33	Mondtál már csúnyát vagy rosszat valakiről?	igen	nem

34	Előfordul velem, hogy hirtelen elszédülök, majdnem elájulok.	igen	nem
35	Fel szoktam szedni a papírt, a szemetet, amit mások eldobálnak az osztályban.	igen	nem
36	Sok hobbim van, sok minden érdekel.	igen	nem
37	Könnyen megsértődöm.	igen	nem
38	Közlékeny vagyok.	igen	nem
39	Mindig kezet mosok étkezés előtt.	igen	nem
40	Nehezen tudok igazán feloldódni egy igazán vidám társaságban.	igen	nem
41	Gyakran éreztem úgy, hogy mindenből elegendem van.	igen	nem
42	Mindig csendben vagyok az osztályban, még akkor is, ha nincs bent tanár.	igen	nem
43	Szeretek olyasmit csinálni, ami egy kicsit félelmetes.	igen	nem
44	Előfordul velem, hogy olyan nyugtalan vagyok, hogy alig tudok egy helyben ülni.	igen	nem
45	Szeretnék egymagamban a Holdra repülni.	igen	nem
46	Az ünnepélyeken mindig együtt énekelek a többiekkel.	igen	nem
47	Sokszor van ijesztő álmom.	igen	nem
48	A szüleim túlságosan szigorúak velem.	igen	nem
49	Előfordult már, hogy csaltam valamilyen játékban.	igen	nem
50	Vonzó nekem az ejtőernyős ugrás gondolata.	igen	nem
51	Előfordult már velem, hogy eltörtem vagy elvesztettem más holmiját.	igen	nem
52	Étkezésnél mindig mindent megeszem, amit adnak.	igen	nem
53	El tudom engedni magam, és jól szórakozom egy vidám, zajos társaságban.	igen	nem
54	Néha úgy érzem, hogy nem érdemes élni.	igen	nem
55	Voltam már szemtelen a szüleimmel.	igen	nem

56	Gyakran határozok el hirtelen valamit.	igen	nem
57	Amikor tanulok, gyakran elkalandoznak a gondolataim.	igen	nem
58	Ha mások rám kiabálnak, visszakiabálok.	igen	nem
59	Szeretek víz alá bukni és fejest ugrani.	igen	nem
60	Előfordul, hogy este nehezen tudok elaludni, mert nyugtalanít valami.	igen	nem
61	Előfordult már, hogy könyvtári könyvekbe belefirkáltam vagy beleírtam valamit.	igen	nem
62	Néha úgy érzem, otthon mindig csak baj van velem.	igen	nem
63	Mások véleménye szerint élénk természetű vagyok.	igen	nem
64	Gyakran érzem magányosnak magam.	igen	nem
65	Ha édességet kapok, mindig megosztom másokkal.	igen	nem
66	Szeretek otthonról eljárni szórakozni.	igen	nem
67	Szeretek vakmerő, veszélyes dolgokat csinálni.	igen	nem
68	Gyakran előfordul, hogy a barátaim nem akarnak tovább játszani velem.	igen	nem

b; Kódok, alkódok és jelentésük (tartalomelemzés)

Kód	Alkód	A kód jelentése
eszköz	-	A diákok gondolatai az OK Központ eszközeivel kapcsolatban.
	emlékezés hosszú távon	A diákok hosszú távon ezekre a tényezőkre fognak legjobban emlékezni a tréningből.
	érthetőség	A feladatok érthetőségével kapcsolatos gondolatok.
	fogalom	Ezeket a fogalmakat említették a diákok az interjúk során.

feladat	hasznos	A diákok ezeket érzik leginkább hasznosnak a tréning anyagából
	konkrét feladat	Ezeket a konkrét feladatokat említették a diákok beszélgetés közben.
	nehézség	A feladatok nehézségével kapcsolatos gondolatok.
	tanulság	A diákok szerint ez a tréning tanulsága.
	újdomság	A diákok számára ezek számítottak újdomságnak
flow	bevonódás	A diákok bevonódása a tréningbe.
	figyelem	A diákok figyelmével kapcsolatos gondolatok.
	időérzet	A diákok időérzetével kapcsolatos gondolatok.
	intenzív	Mennyire intenzívnek élték meg a diákok a tréninget.
	öröm	Mennyire élvezték a diákok a tréninget.
környezet	-	A diákok gondolatai az OK Központ környezetével (termek, zsibongó, büfé) kapcsolatban.
különbség az iskolától	-	A különbség az OK Központ és az iskola között.
legjobban segítette a tanulást	-	A diákok számára ezek a tényezők segítettek leginkább a tanulást.
légkör		A diákok véleménye az OK Közponos légkörrel kapcsolatban.
miért jó az OK		A diákok szerint ezért jó az OK

Központban tanulni		Központban tanulni.
tanítási módszer	csoport	A csoporttal, csoportos együttműködéssel kapcsolatos gondolatok.
	idő – 4 óra mire elég	A diákok szerint mire elég 4 óra.
	interaktivitás	Az interaktivitással kapcsolatos gondolatok.
	játékosság	A játékossággal kapcsolatos gondolatok.
	érthetőség	A megértéssel kapcsolatos gondolatok.
	okostelefon	A diákok használták-e az okostelefonjukat a tréning alatt.
	szervezettség	A szervezettséggel kapcsolatos gondolatok.
	zene	A zenével kapcsolatos gondolatok.
tréning összbenyomás		A diákok összbenyomása a tréninggel és az OK Központtal kapcsolatban.
/tréner	összbenyomás	A trénerrel kapcsolatos összbenyomás, általános gondolatok.
	fiatalság	A tréner fiatalságával kapcsolatos gondolatok.
változtatás		A diákok fejlesztési javaslatai.

Interjúkérdések

0. Mi az összbenyomásod a tréningről?

- tetszett vagy sem, hasznos volt-e, szeretted-e...

- el tudod-e mondani a saját szavaiddal, miről szólt a tréning
1. Tapasztál-e valami újat? Az itt tanultakat hozzá tudod-e kapcsolni a korábbi pénzügyi-gazdasági ismereteidhez?
 - mire fogsz leginkább emlékezni a tréningből?
 - mi volt rád a legnagyobb hatással? (fiatalok, emlékezetes számonkérés, a kiscsoport hatása, az egyenlőek vagyunk a tanárral hatása, kötetlenség, épített környezet hatása, hangulat stb.)
 2. Vajon hosszabb távon fogod-e hasznát venni ennek a tréningnek?
 - Ha igen, akkor mit gondolsz miben?
 - megtapasztaltál valamit, megoszthatod a tudást, kiterjesztheted és más példákhoz kötheted a tudást, alkalmazhatod a tudást
 3. Mi segítette leginkább a tanulást és tapasztalatszerzést?
 - verbalitás (trénerek elmondása), vagy perceptualitás (gyakorlatok végrehajtása, játékok) vagy mozgásos elemek
 4. Ismerted-e a tréningen elhangzott pénzügyi-gazdasági fogalmakat korábban? Volt-e olyan fogalom, amit ismertél, de nem tudtad a jelentését vagy nem értetted miről szól? Volt-e olyan fogalom, amit itt értettél meg? Hogyan tudod ezt a tanulást jellemezni? Megjegyezted-e amiről szó volt a tréningen?
 - mi segítette a megértést? (gyakorlatok végrehajtásának hatása)
 - mennyire vonódtál be az egyes feladatokba? mennyire voltak elgondolkodtatóak számodra a gyakorlatok?
 - mesélj egy tanulási emléket a tréningről? miről szólt? mitől volt hatásos?
 - Mennyit tanultál a pénzügyekről, gazdálkodásról, a hitelekéről?
 - Hogyan jöttél rá, rájöttél-e az egyes gyakorlatok céljára? Megbeszéltétek-e a gyakorlatok után azok jelentését? hogy mi, mire szolgált?
 - elég volt-e ez a 4 óra, hogy elmélyülj ebben a témában? mire volt elég a 4 óra?
 5. Mennyiben volt más a tréningen zajló tanulás, mint a hétköznapi iskolai tanulás?
 - élmény volt-e ez a tanulás, és élmény-e az iskolai tanulás

- van-e hatása a tananyagnak? egyáltalán tanulásnak tartod-e ezt a fajta tanulást?
- mennyire intenzív itt a tapasztalás? tudod-e más tapasztalatokhoz kötni?
- mennyire számít a tanulás környezete?
- mennyire számít a tanár?
- mennyire akartál tanulni, amikor idejöttél? mi volt a célod ezzel a tréninggel? ez megvalósult-e?

6. Próbáld meg a saját szavaiddal leírni, hogy mitől volt jó ez a tréning? Mitől volt különleges a tréning?

- ilyen dolgokat keresünk: problémamegoldás, kihívás együttműködés, emóciók, kreativitás, divergens gondolkodás, játékosság, reflexió, önértékelés, bizalom, csoport, közösségi élmény, tapasztalati tanulás, multiszenzorialitás, játékosság, öröm

7. Mit gondolsz, hogy azon túl, hogy a tréningen tanultál a pénzügyekről és a gazdálkodásról, mit tanultál még meg? Volt-e valamilyen egyéb tapasztalatod?

- ilyen dolgokat keresünk: érzelmi intelligencia, szociális kompetenciák fejlesztése, boldogság, jóllét, flow, pozitív érzelmek, bölcsesség, tudás, tudatosság, bátorság, szeretet, emberség, igazságosság, mértékletesség, szellemiség, transzcendencia
- mit lehet szerinted tanulni egy ilyen pénzügyi-gazdasági tréningen? csak gazdálkodást? hogyan alkalmazható ez? milyen tapasztalathoz tudnád kötni?
- tudod-e kötni az itt tanultakat valamilyen tantárgyhoz vagy tantárgyakhoz?
- tudod-e kötni az itt tanultakat valamilyen való életbeli példához?

8. Flow élménnyel kapcsolatos kérdések:

- érthetőek, konkrétak-e a feladatok? Konkrét feladatról van szó, ami a képességeinket próbára teszi, de nem haladja meg?
- tudják-e a tanulók, hogy az adott tevékenységnek mi a célja?
- minden tanulót képesek vagyunk-e bevonni a programba?
- a tanulóknak van-e ideje, kedve mással – például a mobiljukkal – foglalkozni? Elővetted-e a mobilodat?

- a tanulók magukénak érzik-e a programot? mit gondolnak, van-e lehetőségük interakcióra, részvételre, beleszólásra, kérdésekre?
- fennmarad-e végig a figyelmük? emlékeznek-e minden részre vagy vannak lukak?

9. Mennyire volt fárasztó a tréning? Mennyire volt intenzív a tanulás?

- mikor érezted úgy, hogy elfáradtál?
- fel tudtál-e töltődni? mikor és hogyan? (szünetben, tonizáló gyakorlatokkal, a tréner által)
- érezted-e, hogy vannak intenzívebb részek a tréningben és vannak lazább részek?
- mennyire érezted jól szervezettnek és előkészítettnek a tréninget?
- mennyire tudta a tréning fenntartani az aktivitásodat?

10. A külső környezet hatása:

- milyennek találtad az OK Központot? milyen hatással volt rád a környezet? hogy tetszett a tréning terem, a zsibongó és a büfé?
- volt-e valami a külső környezetben, ami magával ragadott, ami nagyon tetszett?
- emlékszel-e még bármilyen képre a termekből?
- milyennek találtad az oktatási eszközöket? szoktatok-e ilyeneket használni az iskolában? szeretnél-e te is ilyen eszközöket használni a mindennapjaidban?
- te milyen eszközöket használsz a mindennapokban?
- mit gondolsz a zenéről, ami szól a gyakorlatok alatt, a szünetekben és az egész központban?

11. Kérdések a tréneréről:

- mennyire voltál elégedett a trénereddel?
- számított-e, hogy fiatal? könnyebb volt-e így átadni magad a gyakorlatoknak?
- számított-e, hogy férfi vagy nő? miben befolyásolta ez a te tanulásodat?
- mit gondolsz a trénered szakmai tudásáról?
- megtudtál-e a tréneréről valamilyen különleges információt?
- mit gondolsz, szereti-e a tréner ezt a feladatot?

- milyennek ítélted meg a tréning légkörét? hogyan járult ehhez hozzá a trénered?

12. Szerinted az OK Központ és az ott zajló tréningek menők? Ajánlanád másoknak is?

Hogy fogalmaznád meg egy mondatban, miért jó az OK-ba jönni tanulni?

- eszedbe fog-e jutni még a tréning, amin részt vettél, mit gondolsz most?